This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07599686 2

SS

Schott

Lehrbuch

der

Taubstummen-Bildung.

Von

Ulrich Karl Schöttle,

Oberlehrer der K. württembergischen Taubstummenschule

in

Eßlingen.

Im Selbstverlag des Verfassers.

Eßlingen.
Druck der M. Linsenmann'schen Buchdruckerei.
1874.

M. Sm. Schött!

1. Deaf — Education

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
198421B
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1942 L

Vorrede.

Obgleich schon manche Schriften erschienen sind, welche die Lösung der Aufgabe der Taubstummenbildung zu zeigen gesucht haben, ist doch bis jetzt noch keine vorhanden, welche den Lehrer zugleich auch über die seither diesfalls betretenen Wege orientiren und ihm auch einen schnelleren Einblick in die Sache und ein eigenes Urtheil über dieselbe erleichtern würde. Zwar hat Hill in seinem trefflichen Werke: „Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungswesens in Deutschland" diesen Weg theilweise versucht und auch theilweise die Aufgabe gelöst. Aber er hat sich doch dabei theils mehr nur auf die äußere Entwicklung der Taubstummen-Bildungsangelegenheit in Deutschland beschränkt, theils bei der Besprechung innerer Entwicklung des Taubstummen-Unterrichts hauptsächlich nur an die Kardinal-Aufgabe der Taubstummen-Bildung, nämlich an die Frage der Einführung des Taubstummen in die Wortsprache sich gehalten, andere wesentliche Seiten dagegen gar nicht besprochen. Und so ist auch durch ihn die Nachweisung über die Aufgabe der Taubstummen-Bildung nur unvollständig gegeben und ist wie dem Fachmann, der aktiv im Amte steht, so auch dem Pädagogen, der sich über diese Unterrichts-Spezialität zu orientieren sucht, und Andern, die sich tiefer über die Taubstummen-Bildung unterrichten wollen, durch Hills Werk noch zu wenig geboten worden. Die sonstigen Schriften über Taubstummenbildung vertreten meistens nur subjektive Standpunkte. Und wenn ein Fachmann gefragt wird, in welchem Werke man etwa die Beschaffenheit und Ausführung des Taubstummen-Unterrichts studiren könnte, so befindet er sich in einer Verlegenheit, die für ihn um so peinlicher ist, je besser er selbst die verschiedenen diesfallsigen Wege kennen gelernt und sich ein

selbständiges Urtheil über dieselben gebildet hat. Zudem macht gerade die gegenwärtige Zeit, in der manchfache Richtungen in den innern Fragen dieser Angelegenheit sich klarer ausgeprägt und entschiedener festgestellt haben, es zum höheren Bedürfniß, daß man solche Richtungen kenne und zu prüfen verstehe, um daraus eine Sichtung des Stoffes und vielleicht auch eine Versöhnung der jetzt noch getrennten Ansichten und Wege zu finden; und darum sollte eine Arbeit, die diesem Bedürfnisse entgegen kommen will, keiner Entschuldigung bedürfen, sondern als eine willkommene Gabe erscheinen. Zwar hätte der Verfasser gerne auf die mühevolle und vergängliche Ehre, Urheber der vorliegenden Arbeit zu sein verzichtet, wenn er nicht schon seit langen Jahren vergebens gewünscht und gehofft hätte, daß ein Anderer solche Aufgabe löse. Aber da seine Hoffnung sich eben bisher nicht erfüllte, das Bedürfniß der Sache aber ihm immer entschiedener vor der Seele stand, und er durch die Ergebnisse seiner vieljährigen Praxis und seiner stets dabei angestellten Beobachtung und Überlegung sich befähigt halten durfte, wenn auch nicht endgiltig die volle Aufgabe zu lösen, doch in ihr und für sie einen weiteren Schritt zu thun, so hat er auch weder Zeit noch Mühe gescheut, die das umfangreiche Unternehmen gefordert hat. Er that hiebei, was er konnte, und gab, was er hatte. Wer Besseres zu bieten vermag, dem wird der Verfasser seine Freude darüber bezeugen, je früher ers thut. Wer aber schon die hier gebotene Gabe dankbar begrüßt, wird auch über die derselben anklebenden Mängel und Unvollkommenheiten mit dem Verfasser nicht wegwerfend rechten, um so weniger da die Aufgabe, welche dieser sich gestellt hatte, eine noch neue und ziemlich schwierige war. Daß der Verfasser bei dieser Arbeit nicht die sämmtlichen deutschen Schriften über das Taubstummen-Bildungswesen, sondern nur die wichtigsten derselben berücksichtigt hat, sollte ihm nicht zum Vorwurfe gereichen. Daß er aber auch die neueren Rößlerschen Schriften nicht in die Beurtheilung hereingezogen hat, hat seinen Grund darin, daß er, obgleich er die gutgemeinten und verdienstvollen Bemühungen Rößlers wohl zu würdigen weiß, doch in denselben ein Kunstverfahren findet, welches zwar hiezu befähigte Lehrer bestens befriedigen, auch bei fähigen Schülern sicher zu schönen Resultaten führen kann, von dem aber der Verfasser, der durchaus nur ein einfaches und natürliches, auch für schwächere Schüler noch geeignetes Unterrichtsverfahren darzulegen strebte, Umgang nehmen mußte.

Die Werke aber, die der Verfasser hauptsächlich benützt und geprüft hat, sind folgende:

1. Schwarzer: „Lehrmethode zum Unterrichte der Taubstummen in der Tonsprache. Ofen. 1828."

2. Czech: „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre u. s. f. Wien in Kommission der Mechitaristen Congregations-Buchhandlung. 1836."

3. Graser: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme. Bayreuth bei Grau. 1829."

4. Schmalz: „Über die Taubstummen und ihre Bildung. Dresden. Arnoldsche Buchhandlung. 1838."

5. Reich: „Der erste Unterricht des Taubstummen. Leipzig bei Voß. 1834."

6. Jäger: „Anleitung zum Unterricht taubstummmer Kinder in der Sprache und den anderen Lehrgegenständen. Vier Lieferungen. Stuttgart bei Löflund und Sohn. 1832. Zweite Ausgabe. 1843."

7. Sägert: „Anleitung zum Sprech- und Sprachunterricht taubstummer Kinder für Volksschullehrer. Magdeburg. 1840."

8. Hill: „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Für Pfarrer und Lehrer. Essen bei Bädecker. 1840."

9. Kruse: „Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten. Schleswig. 1853."

10. Rößler: „Anweisung für Volksschullehrer zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt in eine Taubstummenanstalt. Osnabrück. 1860."

Möge nun die vorliegende Arbeit eben so freundlich aufgenommen werden, als sie mit Liebe zur Sache und mit Ernst in der Behandlung ausgeführt worden ist, und auch durch sie unter Gottes Segen die Taubstummenbildungs-Angelegenheit eine Förderung finden!

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichniß.

Seite

Einleitung 1

1. Abschnitt. Das Wesen der Taubstummheit . . 11

A. Die Betrachtung der Taubstummheit im allgemeinen 11
a) Der Begriff der Taubstummheit 11
b) Die Grade der Taubheit 13
c) Das Gebrechen und die Ursachen der Gehörlosigkeit . . 14
d) Verhältniß des Blödsinns und der Taubheit zu einander . . 16
e) Entdeckung der Taubheit eines Kindes 17
f) Bemühungen zur Heilung der Stummheit 18
g) Bemühungen zur Heilung der Taubheit 19
h) Die Behauptung, daß Gesicht und Gefühl bei Taubstummen schärfer sei, als bei andern Menschen 21
i) Das Lautgefühl des Selbstgesprochenen bei dem Taubstummen 23
k) Die Frage, ob der Taubstumme glücklich oder unglücklich sei 24
B. Die Folgen der Taubheit 25
a) Nothwendigkeit des Eintretens der Stummheit bei vorhandener Taubheit 25
b) Folgen der Stummheit für die Sprechorgane 27
c) Die Nichterlangung der Wortsprache und das Eintreten der Gebärdensprache in Folge der Taubheit 27
C. Die Gebärdensprache 30
a) Allgemeines Wesen der Gebärdensprache 30
b) Die Arten der natürlichen Gebärdenzeichen 31
c) Verhältniß der Arten der Gebärdenzeichen zu einander . . 33
d) Gesetze für das Eintreten der Gebärdensprache bei dem Taubstummen 35
e) Zeit der Entstehung der ersten Gebärdenzeichen bei dem tauben Kinde 37
f) Weitere Ausbildung der Gebärdensprache durch den Taubstummen selbst 38
g) Frage, ob die Gebärdensprache eine Erfindung des Taubstummen sei 39
h) Beschaffenheit der natürlichen Gebärdenzeichen 40
i) Materieller Umfang der Gebärdensprache 41
k) Unsicherheit des Gebärdenausdrucks 42
l) Die Aufeinanderfolge der Gebärdenzeichen 43
m) Die Aneignung der natürlichen Gebärdensprache für den Lehrer 43
n) Die weitere Ausbildung der Gebärdensprache selbst . . . 43
o) Die Läuterung der Gebärdenzeichen 44
p) Charakter der natürlichen Gebärdensprache 46

Seite

D. Wirkung der Gebärdensprache auf den geistigen Zustand des Taubstummen 50
a) Bedeutung einer Sprache dem Bezeichneten gegenüber . . . 50
b) Logischer Charakter der Gebärdensprache 51
c) Einfluß der Gebärdensprache auf die geistige Seite des Taubstummen 53
d) Summarische Zusammenfassung der Folgen der Gebärdensprache für den Taubstummen 55

2. Abschnitt. Die Taubstummenbildung überhaupt . 60

A. Die Bildungsfähigkeit des Taubstummen 60
a) Die Bildungsfähigkeit des Taubstummen in intellektueller Hinsicht 61
b) Grade dieser Bildungsfähigkeit des Taubstummen 63
c) Beweise für die Bildungsfähigkeit des Taubstummen . . . 65
B. Die Bildungsbedürftigkeit des Taubstummen . . . 66
a) Nachweis der Bildungsbedürftigkeit des Taubstummen . . . 66
b) Mittel zur Ausbildung des Taubstummen 67
C. Die Pflicht der Ausbildung des Taubstummen . . 68
a) Die zur Ausbildung des Taubstummen verpflichteten Faktoren 69
b) Die Frage des Schulzwangs für Taubstumme 71
D. Die Taubstummenbildung selbst 72
a) Das Ziel und der Zweck der Taubstummenbildung . . . 72
b) Die Aufgabe der Taubstummenbildung 73
c) Die Lösung der Aufgabe der Taubstummenbildung 75
d) Die Schwierigkeiten der Lösung solcher Aufgabe 76
e) Möglichkeit der Lösung der Aufgabe der Taubstummenbildung 77
f) Unterschied des Taubstummen-Unterrichts und des Unterrichts der Vollsinnigen 78
g) Geeignetste Zeit für den Anfang des Schulunterrichts bei Taubstummen 80
h) Die Dauer der Schulzeit des Taubstummen 81
i) Schulgemäße Vorbildung des Taubstummen für den Schulunterricht 82
k) Sorge für den Taubstummen am Schlusse der Schulzeit . . 83

3. Abschnitt. Die Einführung des Taubstummen in die Erscheinungsweisen der Wortsprache 86

A. Die Erscheinungsweisen der Wortsprache 86
a) Verhältniß der Erscheinungsweisen der Wortsprache zu einander 87
b) Bedeutung der Erscheinungsweisen der Wortsprache für den Angeredeten 88
c) Bedeutung des Handalphabets für den Empfangenden . . 90
d) Bedeutung der Lippen- und Mundzeichensprache für den Empfangenden 92
e) Bedeutung der Schriftform für den Empfangenden 94
f) Die Grundform der Aneignung der Wortsprache bei Taubstummen 95
g) Kalligraphische Anforderungen an die Schrift der Taubstummen 97
h) Stellung der Lautsprache zum Taubstummen-Unterricht . . 97
i) Die Vortheile der Lautsprache 99

Seite

B. Der Lautsprach-Unterricht 101
a) Die Möglichkeit des Lautsprach-Unterrichts bei Taubstummen 101
b) Die Organe zur Hervorbringung der Laute 103
c) Verhältniß der grundbestimmenden Sprechorgane zum Sprechen 105
d) Unterschied der tönenden und tonlosen Laute 106
e) Verhältniß der modifizirenden Sprechorgane zum Sprechen . 106
f) Wahrnehmung der Thätigkeiten der Sprechorgane 108
g) Veranschaulichung von Verrichtungen der Sprechorgane . . 109
h) Vorübungen gewisser Sprechorgane für das Sprechen . . 110
i) Kunstgriffe und Hilfsmittel für die Einführung des Taubstummen in die Lautsprache 111
k) Anzahl der zu entlockenden Laute 113
l) Bisher bestimmte Reihenfolge der zu entlockenden Laute . . 115
m) Beleuchtung der seitherigen Reihenfolge der zu entlockenden Laute 116
n) Anfang des Lautsprachunterrichts 118
o) Einzeln- oder Klassen-Unterricht beim ersten Lautsprachunterricht 120
p) Methodische Behandlung des ersten Lautsprachunterrichts . 122
q) Eintritt der großen Anfangsbuchstaben 122
r) Hereinziehung deutsamer Lautverbindungen in den ersten Lautsprach-Unterricht 123
s) Die von dem Verfasser vorgeschlagenen Übungen des ersten Lautsprach-Unterrichts 126
t) Die Schriftarten für den Lautsprach-Unterricht 129
C. Bedingungen zur Herstellung einer guten Aussprache 130
a) Anfängliche Bedingungen zur Herstellung einer guten Aussprache 130
b) Nothwendigkeit der Pflege und Ueberwachung der Aussprache des Taubstummen die ganze Schulzeit hindurch 133
c) Zweck und Mittel der beständigen Überwachung der Aussprache des Taubstummen 134

4. Abschnitt. Die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache selbst 137

A. Unterschied der deutschen und der französischen Schule 137
a) Verhältniß der Lautsprache beim Taubstummen-Unterricht in der deutschen und französischen Schule 138
b) Stellung des mimischen Ausdrucks zum Unterricht in der deutschen und französischen Schule 140
c) Die Wege der mimischen Begriffsbezeichnung in der französischen Schule 143
d) die lexikalische Begründung der Wortsprache in der französischen Schule 147
e) Summarisch praktischer Sprachunterricht in der französischen Schule 148
B. Wege zur Einführung des Taustummen in die Wortsprache in der deutschen Schule 149
a) Die mechanische Befähigung des Taubstummen für die Wortsprache 149

Seite

b) Der formell bestimmte Sprachunterricht in der deutschen Taubstummen-Schule 151
c) Perioden der Zeit der Herrschaft des formell bestimmten Sprachunterrichts in der deutschen Taubstummen-Schule . 152
d) Die Eigenthümlichkeiten des formell bestimmten Sprachunterrichts in der deutschen Taubstummen-Schule 153
e) Die Hauptvertreter des formell bestimmten Sprachunterrichts in der deutschen Taubstummen-Schule 158

C. Die materiell bestimmte Sprachaneignung in der deutschen Taubstummen-Schule 159
a) Verhältniß des tauben und des hörenden Kindes zur materiell bestimmten Sprachaneignung 160
b) Die materiell bestimmte Sprachaneignung mit ideal gewählter, begrifflich abgegrenzter Grundlage 161
c) Der Kruse'sche Sprach- und Anschauungs-Unterricht . . . 164
d) Die materiell bestimmte Sprachaneignung mit stabiler Anschauungsgrundlage 168
e) Die Hill'sche Verbindung der stabilen Anschauungsgrundlage mit der ideal gewählten, begrifflich abgegrenzten in der materiell bestimmten Sprachaneignung 172
f) Die materiell bestimmte Sprachaneignung auf unmittelbarer Anschauungsgrundlage 173
g) Nutzen der seitherigen Betrachtung 176

D. Trennung des Anschauungs- und des Sprach-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 176
a) Begriff des Sprach-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 179
b) Begriff des Anschauungs-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 180
c) Verhältniß der Gebärdensprache zum Sprach-Unterricht in der Taubstummen-Schule 181
d) Das Gedachte als Grundlage der Sprachbildung 186
e) Die Grundlage der rein geistigen und abstrakten Begriffe . 187
f) Die früheste spezielle Grundlage der Sprachbildung der Taubstummen 187
g) Einige seitherige Gänge des Sprach-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 190
h) Der elementarische Sprach-Unterricht in der Taubstummen-Schule 194
i) Verhältnisse der Anschauung zum elementarischen Sprach-Unterricht in der Taubstummen-Schule 196
k) Verhältniß der Gebärdensprache zum elementarischen Sprach-Unterricht 197
l) Verhältniß der Schrift und Lautform zum elementarischen Sprach-Unterricht 198
m) Der umbildende Sprach-Unterricht in der Taubstummen-Schule 199
n) Der zusammenfassende und der grammatische Sprach-Unterricht in der Taubstummen-Schule 201
o) Die erste Stufe des Anschauungs-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 203
p) Die Besprechungen von Anschauungen 206
q) Die verwendende Stufe des Anschauungs-Unterrichts . . . 209

Seite

E. Die Unterstützungswege für die Sprachbildung des Taubstummen 210
a) Die schriftliche Darstellung des Besprochenen 211
b) Die Tagesberichte 211
c) Briefe 212
d) Anfertigung von Aufsätzen 213
e) Eigene Lektüre des Taubstummen 213
F. Erreichbare Höhe der Sprachbildung des Taubstummen 215
G. Sorge für die Erhaltung der in der Schule errungenen Sprachbildung des Taubstummmen . . . 217

5. Abschnitt. Die religiöse Ausbildung des Taubstummen 219

A. Allgemeine Betrachtungen über die religiöse Ausbildung des Taubstummen 219
a) Nothwendigkeit der religiösen Ausbildung des Taubstummen 219
b) Aufgabe und Ziel dieser Ausbildung 221
c) Theile der religiösen Ausbildung des Taubstummen . . . 223
B. Die Erziehung des Taubstummen zur Religiosität 223
a) Die gelegentlichen Hinweisungen auf Gott 224
b) Besuch der Kirche durch Taubstumme 225
c) Anleitung zum Gebet 226
C. Der Unterricht des Taubstummen in der Religion 228
a) Aufgabe und Zweck dieses Unterrichts 228
b) Anforderungen an den Religionslehrer 229
c) Verhalten des taubstummen Schülers zum Religions-Unterrichte 230
D. Seither betretene Wege zur Mittheilung des Begriffes „Gott" an den Taubstummen 231
a) Der Graser'sche Weg 231
b) Der Czech'sche Weg 236
c) Der Schwarzer'sche Weg 239
d) Der Jäger'sche Weg 239
e) Beleuchtung der angegebenen Wege 240
E. Der Unterricht in der biblischen Geschichte . . . 241
a) Stoff und Umfang des im biblischen Geschichts-Unterrichte zu Wählenden 241
b) Zweck des biblischen Geschichts-Unterrichts 244
c) Beschränkung des bibl. Unterrichts in der Taubstummen-Schule 246
d) Dreifacher Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 247
e) Eigenthümlichkeiten des ersten biblischen Geschichts-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 249
f) Die für den ersten biblischen Geschichts-Unterricht in der Taubstummen-Schule zu wählenden Bilder 258
g) Die für den ersten biblischen Geschichts-Unterricht in der Taubstummen-Schule zu wählenden Abschnitte 260
h) Behandlung des ersten biblischen Geschichts-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 261

Seite

i) Der zweite Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 262
k) Behandlung dieses zweiten Kursus in der Taubstummen-Schule 264
l) Der dritte Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 266
m) Der systematische und konfessionelle Religions-Unterricht des Taubstummen 268
F. Unterstützungen des religiösen Unterrichts in der Taubstummen-Schule 270
a) Das Memoriren 271
b) Das eigene Lesen in der Bibel 272
c) Die sonntäglichen Andachtsstunden 272
G. Erreichbare Höhe der religiösen Ausbildung des Taubstummen 274
H. Die Früchte derselben 275
I. Sorge für die Erhaltung derselben 276

6. Abschnitt. Der Rechen-Unterricht bei Taubstummen 277

A. Die seitherigen Anleitungen zum Rechen-Unterricht der Taubstummen 277
a) Die Graser'sche Anleitung 278
b) Die Czech'sche Anleitung 279
c) Der Kruse'sche Weg 281
d) Der Schwarzer'sche Weg 282
e) Der Riecke'sche Weg 283
B. Die Erfordernisse und Stufen eines zweckmäßigen Rechen-Unterrichts in der Taubstummen-Schule . 287
C. Die Aufgaben der ersten Hauptstufe des Rechen-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 288
a) Die Feststellung der Zahlbegriffe 1—10 288
b) Die Addition innerhalb des ersten Zehners 289
c) Die Subtraktion innerhalb desselben 289
d) Die Multiplikation innerhalb desselben 290
e) Die Division innerhalb desselben 291
f) Vermischung der seitherigen Beispiele des Rechnens . . . 294
g) Feststellung der Zahlbegriffe 1—20 294
h) Einführung des Schülers in die vier Spezies des Rechnens innerhalb des ersten und zweiten Zehners 294
i) Vermischung der Beispiele der vier Spezies innerhalb des ersten und zweiten Zehners 294
k) Einführung des Schülers in das Dezimalsystem 295
D. Die Aufgaben der zweiten Hauptstufe des Rechen-Unterrichts in der Taubstummen-Schule 298
a) Die Aufgaben des Addirens in unbenannten Zahlen . . . 298
b) Die Aufgaben des Subtrahirens in unbenannten Zahlen . 301
c) Die Aufgaben der Multiplikation in solchen Zahlen . . . 306
d) Die Aufgaben der Division in solchen Zahlen 307

Seite

E. Die dritte Hauptstufe des Rechnens in der Taubstummen-Schule 312
a) Die Rechnung der vier Spezies in benannten Zahlen . . 312
b) Die Vorstufe der Schlußrechnung 313
c) Die eigentliche Schlußrechnung 316

7. Abschnitt. Die Erziehung des Taubstummen . . 318

A. Betrachtungen über die Erziehung des Taubstummen im allgemeinen 318
a) Unterschied der intellektuellen und der erziehlichen Ausbildung Taubstummen 319
b) Moralische Erscheinungen bei Menschen überhaupt 320
c) Zurechnungsstand des Taubstummen 320
B. Moralische durch die Taubheit herbeigeführte Zustände des Taubstummen 323
a) Die Animalität des Taubstummen 324
b) Die tiefe geistige Finsterniß des noch ungebildeten Taubstummen 330
c) Der geistige Schlaf des noch ungebildeten Taubstummen . . 332
C. Die Aufgabe der Erziehung des Taubstummen . . 336
a) Die Erziehung des Taubstummen zur Humanität 337
b) Die Aufklärung des Taubstummen 339
c) Die Weckung der geistigen Sinne und Kräfte des Taubstummen 340
D. Die Erziehungskreise für den Taubstummen . . . 341
E. Die Seiten der Erziehungs-Aufgabe bei Taubstummen 342
a) Das vorleuchtende Beispiel 343
b) Die Anleitung und Gewöhnung 349
c) Die Warnung und Bewahrung 354
d) Der Unterricht 355
e) Die Belohnung und Bestrafung 364

Schlußbemerkung 372

Die Werke aber, die der Verfasser hauptsächlich benützt und geprüft hat, sind folgende:

1. Schwarzer: „Lehrmethode zum Unterrichte der Taubstummen in der Tonsprache. Ofen. 1828."

2. Czech: „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre u. s. f. Wien in Kommission der Mechitaristen Congregations-Buchhandlung. 1836."

3. Graser: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme. Bayreuth bei Grau. 1829."

4. Schmalz: „Über die Taubstummen und ihre Bildung. Dresden. Arnoldsche Buchhandlung. 1838."

5. Reich: „Der erste Unterricht des Taubstummen. Leipzig bei Voß. 1834."

6. Jäger: „Anleitung zum Unterricht taubstummmer Kinder in der Sprache und den anderen Lehrgegenständen. Vier Lieferungen. Stuttgart bei Löflund und Sohn. 1832. Zweite Ausgabe. 1843."

7. Sägert: „Anleitung zum Sprech- und Sprachunterricht taubstummer Kinder für Volksschullehrer. Magdeburg. 1840."

8. Hill: „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Für Pfarrer und Lehrer. Essen bei Bädecker. 1840."

9. Kruse: „Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten. Schleswig. 1853."

10. Rößler: „Anweisung für Volksschullehrer zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt in eine Taubstummenanstalt. Osnabrück. 1860."

Möge nun die vorliegende Arbeit eben so freundlich aufgenommen werden, als sie mit Liebe zur Sache und mit Ernst in der Behandlung ausgeführt worden ist, und auch durch sie unter Gottes Segen die Taubstummenbildungs-Angelegenheit eine Förderung finden!

Der Verfasser.

Was in manchen Fällen die Theilnahme für Taubstumme in jenen Zeiten noch beeinträchtigt haben mag, ist vielleicht auch das Vorurtheil gewesen, in jedem derartigen Unglücke eine göttliche Strafe für eine besondere vorausgegangene persönliche Verschuldung zu sehen, welchem Vorurtheil auch der Herr (Joh. 9, 2. 3.) bei seinen Jüngern entschieden entgegengetreten ist mit der Hinweisung auf das göttliche Walten.

Die Überzeugung von der Bildungsfähigkeit der Taubstummen hat erst in einer sehr späten Zeit Raum gewonnen. „Aus dem ganzen Alterthum," sagt Jäger, „ist selbst nicht ein Versuch bekannt, solchen Unglücklichen zu einer Bildung ihres Geistes und Herzens zu verhelfen. Vielmehr hätten sie in manchen Ländern das gleiche Schicksal gehabt, wie andere Gebrechliche, welche Sparta sogar in einen Abgrund geworfen habe, oder andere seien höchstens zu ähnlichen Diensten gebraucht worden, wie die Stummen in der Türkei. Das Einzige, was man als Annäherung an einen eigentlichen Bildungsversuch betrachten könne, sei gewesen, daß der römische Redner Messala einen Taubstummen, der ihm verwandt gewesen sei, in der Malerei habe unterrichten lassen. Selbst in der christlichen Zeit seien Jahrhunderte hingegangen, bis das Unglück der Taubstummen durch Unterricht gemildert und bis auch in ihre Todesstille die Botschaft des ewigen Lebens gebracht worden sei. Noch im fünfzehnten Jahrhundert erzähle ein Schriftsteller mit Verwunderung von einem Taubstummen, daß er Netze zu stricken gelernt habe, und ein Anderer habe an der Wahrhaftigkeit des Rudolph Agrikola gezweifelt, als dieser berichtet habe, daß ein von Geburt an Tauber zum Verständniß und Gebrauche der Schrift gekommen sei! Das von ihm erwähnte Beispiel eines gebildeten Taubstummen stehe aber vereinzelt da, bis ein Jahrhundert später Vaterliebe den Weg zur Bildung eines taubstummen Kindes gefunden hat. Ein protestantischer Geistlicher, Namens Joachim Pascha, welcher Hofprediger des Kurfürsten Joachim II. von Brandenburg gewesen und im Jahre 1578 als Kirchenpropst zu Wusterhausen an der Dosse gestorben sei, habe seine taubstumme Tochter durch Bilder unterrichtet, und wenn es auch bei ihm vielleicht weniger auf eine eigentliche Belehrung, als auf eine Unterhaltung seiner Tochter durch die Bilder zu thun gewesen sei, so sei doch immerhin damit ein Versuch konstatirt, mit Absicht den Geist eines taubstummen Kindes anzuregen und nützlich zu beschäftigen.

Jedoch von dieser Zeit an mehren sich die Nachrichten über Bildungsversuche, die mit Taubstummen angestellt wurden und die zum Theil glücklichen Erfolg hatten. Als die Wiege der Taubstummenlehrkunst aber darf Spanien angesehen werden. Dort unterrichtete in dem Benediktinerkloster St. Salvador zu Sahagun im Königreiche Leon um das Jahr 1570 ein Mönch, Pedro de Ponce († 1584) zwei taubstumme Brüder und die eben so unglückliche Schwester des Connetable von Castilien, Pedro de Valesko, wie auch einen Sohn des Statthalters von Arragonien, Gaspar de Gurrea, im Sprechen, und soll nach dem Urtheil gleichzeitiger Schriftsteller so viel geleistet haben, daß die Taubstummen gleich Hörenden ihre Gedanken auszudrücken vermocht hätten. Ihm folgten, wie Jäger sagt, in Spanien Pedro Bonnet, Ramirez de Carrion und Pedro de Castro. Unabhängig von ihnen kamen in England Dr. John Wallis und in Holland Dr. Johann Konrad Amman auf ähnliche Grundsätze in Betreff des Taubstummen-Unterrichts und übten dieselben auch aus. Nach diesen Männern unterrichteten Taubstumme in Frankreich Pereira und Ernaud, in Deutschland Kerger, Raphel, Arnoldi und Andere. Doch waren es damals immer nur einzelne wenige Taubstumme und meist sehr begüterte, welchen die Wohlthat geistiger Ausbildung zu Theil wurde, bis der ehrwürdige Abbé de l'Epée um's Jahr 1760 eine für die Bildung taubstummer Kinder bestimmte Anstalt in Paris errichtete und dadurch für die Sache der Taubstummen-Bildung eine neue Periode eröffnete. Abbé de l'Epée widmete seinen Zöglingen in aufopfernder Liebe Zeit, Kraft und Vermögen und Letzteres so ganz und gar, daß er eine bedeutende Anzahl Taubstummer unentgeltlich aufnahm und um ihnen wohlzuthun, oft selber Mangel litt. Dieser Liebe gebührt die Ehre und der Dank, die sich seither an den Namen de l'Epée geknüpft haben. Fast zu gleicher Zeit sammelte der gleichfalls sehr verdiente Samuel Heinicke mehrere Taubstumme in Eppendorf bei Hamburg um sich und wurde, als der Erfolg seinen Bemühungen entsprach, im Jahr 1778 von dem damaligen Kurfürsten von Sachsen, Friedrich August, nach Leipzig berufen und zur Gründung einer größern Anstalt, der ersten derartigen in Deutschland, unterstützt. Diesem Fürsten gebührt die dankbare Anerkennung, das erste Staatsinstitut für Taubstumme errichtet zu haben, denn auch die Pariser Anstalt wurde erst im Jahre 1792, drei Jahre nach des Stifters Tod, zur Staatsanstalt erhoben. Aber

bereits waren von ihr andere Anstalten ausgegangen, sowie auch das Leipziger Institut die Mutter vieler anderer wurde. Überhaupt begann mit Errichtung der beiden genannten Anstalten für die Taubstummen eine neue, bessere Zeit, und das Interesse für ihre Bildung hat sich gegenwärtig so allgemein verbreitet, daß kein civilisirtes Land mehr ohne Taubstummen-Anstalten ist, wenn es groß genug ist, sie unterhalten zu können. Die Zahl sämmtlicher Taubstummen-Anstalten in Europa und Nordamerika beträgt gegen 180.

Ein Interesse für das Schicksal und die Bildung der Taubstummen ist überall vorhanden und die Frage der Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts hat schon manche edle Männer beschäftigt und auch schon zu verschiedenen Vorschlägen und Einrichtungen Veranlassung gegeben. (Über die Geschichte des Taubst.-Unterr. vrgl. Organ VIII. 2.)

Da die Unterbringung und Unterhaltung eines Zöglings in einem Institute für Eltern und Gemeinden immerhin eine mit Opfern verbundene Sache ist und mancher Taubstumme da und dort der Wohlthat der Ausbildung verlustig bleibt, weil die geforderten Kosten für ihn nicht aufgebracht werden können, so ist schon vorgeschlagen worden, daß die Taubstummen in ihrer eigenen Heimat und ohne aus ihrer eigenen Familie und deren Verhältnissen herausgerissen zu werden, ihre Bildung empfangen sollten. So lange freilich die Taubstummen-Bildung für eine geheimnißvolle Kunst angesehen wurde, in deren Mysterien man besonders eingeweiht werden müßte und deren Erlernung nicht jedem möglich wäre, so lange konnte von der Ausführung eines solchen Gedankens nicht die Rede sein. Aber sobald verständige Männer erkannt hatten, daß auch der Taubstummen-Unterricht auf natürliche pädagogische Grundsätze sich stütze, und als Versuche es herausstellten, daß die Taubstummen-Lehrkunst überhaupt von solchen, die sich für dieselbe interessiren und sonst zum Unterrichten befähigt sind, sich erlernen lasse, so konnte man auch wohl den Gedanken schöpfen, es müsse die Bildung eines Taubstummen auch an dem Orte seiner Heimat ausführbar sein. Aber als es sich fragte, wer nun diesen Unterricht dort übernehmen sollte, da dachten manche an die Geistlichen, und zu denen, welche diesen Vorschlag machten, gehört Czech, ehemaliger Professor am Taubstummen-Institut in Wien und Hill, Inspektor am Taubstummen-Institute in Weissenfels. Ersterer sagt in dem Vorworte zu seiner versinnlichten Denk-

und Sprachlehre Folgendes: „Die Staatsregierung wirke dahin, daß sich die Geistlichkeit aller Glaubensbekenntnisse die Kenntniß der Taubstummenbildungs-Wissenschaft, wozu sie bei ihrer scientivischen Bildung und ihren psychologischen und didaktischen Kenntnissen insbesondere vorzugsweise fähig und geschickt ist, aneigne und mache es dann jedem Seelsorger und jedem Religionslehrer zur Pflicht, sich mit der Unterweisung der in seinem Amtsbezirk lebenden Taubstummen unmittelbar zu befassen." Und Hill sagt in der Vorrede zu seiner Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder: „Günstige Resultate des Taubstummen-Unterrichts müssen immer häufiger und ihre Bedeutsamkeit für das ganze Dasein der Taubstummen muß immer größer werden, je mehr die Herren Pfarrer in ihrer doppelten Eigenschaft als Schulaufseher und Seelsorger sich der armen Gehörlosen annehmen; ja wir sind überzeugt, daß die von uns ersehnte bessere Zukunft für alle noch bildungsfähigen Taubstummen nur dadurch vollständig herbeigeführt werden kann, daß jedem dieser Unglücklichen sich auch die Hand seines Geistlichen entgegenstreckt." Wir ehren die Gesinnung, aus der diese Wünsche geflossen sind, sehen aber in den Vorschlägen selbst, sofern sie von den Geistlichen einen eigenen durchgreifenden Unterricht der Taubstummen verlangen, eine Überforderung an dieselben, der wir uns nicht schuldig machen möchten. Wir sind zufrieden, wenn Geistliche sich nur bemühen, daß den Taubstummen ihrer Bezirke eine Gelegenheit zu ihrer Ausbildung verschafft werde, und erkennen es dankbar an, wenn auch nur einzelne Geistliche sich spezieller mit der Wissenschaft des Taubstummen-Unterrichts befassen. (Man vergleiche auch die Artikel des Organs I. 3., II. 2.). Geeigneter erscheint es uns, wenn der Unterricht eines Taubstummen diesem in seiner Heimatgemeinde durch den Lehrer des Orts ertheilt werden könnte, und Daniel, ehemaliger Pfarrer in Zuffenhausen b. Stuttgart, und Graser, ehemaliger Regierungs- und Kreisschulrath in Bayreuth waren es, welche verlangten, daß der Taubstumme seine Schulbildung in der Schule seiner Heimat gemeinschaftlich mit den Vollsinnigen erlangen solle. Beide empfehlen, den Unterricht so einzurichten, daß das taubstumme Kind an dem Unterricht des vollsinnigen sich mit betheiligen könne. Daniel schlug vor, der Lehrer solle den Unterricht theils mit Gebärden begleiten, theils, wo dies nicht genüge, an die Tafel schreiben. Allein hiedurch würde, selbst wenn die Sache ausführbar wäre, der Unterricht der Vollsinnigen zu einer Art

Taubstummen-Unterricht gemacht, die durch das Gehör der Einen und die Gehörlosigkeit der Andern in natürlicher Weise abweichend gewordenen Spezialitäten des Unterrichts beider würden anscheinend ignorirt, aber keineswegs aufgehoben und das Maß der Rücksicht auf eine ganze Schulklasse hörender Kinder würde der Rücksicht auf eine oder einige wenige Taubstumme zum Opfer gebracht. Auch müßte um der Taubstummen willen die Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes wesentlich geändert werden, und welcher Lehrer oder Schulvorsteher würde ein solches Verfahren verantworten wollen? — Graser ist von der Ansicht ausgegangen, wie die Wortsprache sich hörbar kund gebe, so erzeuge auch nicht nur jeder einzelne Silbenschall, sondern selbst jeder einzeln ausgesprochene Laut eine unterschiedene und in solcher Eigenthümlichkeit von dem Auge des Taubstummen erkennbare und daher lesbare Erscheinung im Angesichte des Sprechenden, von der sogar die Phantasie eine Andeutung in den kleinen Buchstaben des lateinischen Alphabets finden könne, und die Fertigkeit des Taubstummen, solche Gesichtssprache zu lesen, könne so gesteigert werden, daß der Taubstumme alles, was von dem Lehrer den Vollsinnigen im Unterrichte vorgesprochen werde, mitabsehen und miterlangen können müßte, und hat geglaubt, sobald dieses Ziel erreicht sei, müßte auch der gleichzeitige gemeinsame Unterricht taubstummer und vollsinniger Kinder möglich sein. Er hatte sich in diese Ansicht so vertieft, daß er die Illusion, in der er sich dabei befand, nicht gefühlt zu haben scheint. Denn mit der durch die Augen geschehenden Erfassung des vom Lehrer Gesprochenen ist das Verständniß desselben erst dann verbunden, wenn entweder, wie bei dem hörenden Kinde, schon zuvor auf dem Wege einer Naturmethode die Wortsprache zum bewußten Träger und freien Ausdruck des Gedankens geworden, oder wie bei einem Taubstummen durch eine Schulmethode solches Ziel schon erreicht worden ist; wenn also der Taubstumme das Verständniß und den freien Gebrauch der Wortsprache bereits erlangt hat und nicht erst demselben entgegengeführt werden muß. Die Graser'sche Idee könnte hiemit erst am Schlusse des Taubstummen-Unterrichts vielleicht ihre ersprießliche Anwendung finden, aber für den ersten und vorbereitenden Unterricht der Taubstummen bleibt sie gewiß unausführbar.

Jedoch wenn auch der gleichzeitige und gemeinsame Unterricht Taubstummer und Vollsinniger in der Volksschule als un-

ausführbar erschiene, so wäre die Frage, ob nicht der Unterricht eines taubstummen Kindes am Orte seiner Heimat durch den Lehrer des Orts ertheilt werden könnte, noch nicht gerade verneint. Denn der Lehrer könnte ja den Taubstummen in besonderen Stunden nach einer angemessenen Methode unterrichten. An und für sich muß zugegeben werden, daß gewiß viele Lehrer den Taubstummen-Unterricht erlernen und ordentlich betreiben könnten, und diese Rücksicht mag Schulbehörden schon veranlaßt haben, die Schulamtszöglinge schon im Seminar, sei es durch theoretische Vorträge, oder durch Beiziehung derselben zu praktischen Übungen und Anschauungen mit den Grundsätzen und der Methode des Taubstummen-Unterrichts bekannt werden zu lassen, und mit manchem Seminare sind um dieses Zweckes willen besondere Taubstummen-Schulen verbunden worden. Aber wenn man bedenkt, daß selbst in einer Taubstummen-Schule bei täglich fünf oder sechs Stunden Unterricht und bei ausschließlich mit diesem Unterricht sich befassenden, also auch wohl mit den Grundsätzen desselben vertrauteren Lehrern die Aufgabe der erforderlichen Schulausbildung eines Taubstummen in sechs Jahren nicht genügend gelöst werden kann, so ist leicht zu ermessen, daß ein Taubstummen-Unterricht, der von einem an einer Volksschule angestellten Lehrer in täglich einer oder höchstens zwei Stunden eigentlich doch nur als Nebengeschäft seines eigentlichen Berufes und natürlich auch mit ungleich weniger Sachkenntniß und ungenügenderen Lehrmitteln ertheilt wird, hinter dem wünschbaren Ziele zurückbleiben muß und daß für die geistige Bildung eines taubstummen Kindes ungleich besser und zuverlässiger gesorgt ist, wenn dasselbe eine eigentliche Taubstummen-Schule besuchen kann. Wenn aber eben nicht das Höchste erreicht werden kann, so ist es immerhin noch erwünschter, wenn wenigstens Etwas erreicht wird, und wenn die Unterbringung eines taubstummen Kindes in eine Taubstummen-Anstalt aus diesen oder jenen Ursachen, besonders um der sich ergebenden Kosten willen, hie und da nicht erreicht werden könnte, so ist es gewiß immerhin noch eine Wohlthat, wenn durch den Lehrer der Heimatgemeinde eines Taubstummen dieser wenigstens die unter solchen Umständen noch erreichbare Ausbildung erlangt. Deßhalb ist auch die Einrichtung, daß schon die Seminaristen mit den Grundsätzen und der Behandlung des Taubstummen-Unterrichts so viel als möglich bekannt gemacht werden, immerhin gut, obgleich wir glauben, daß, wenn alle Schulamtszöglinge ohne Unter-

schied zur Bekanntschaft mit dem Taubstummen-Unterricht obligatorisch verpflichtet würden, dieses des Guten zu viel wäre und dann leicht in's Ungute umschlagen könnte. Die volle Lösung der Aufgabe der Taubstummenbildung wird jederzeit den Taubstummen-Anstalten zugewiesen bleiben, und wie die Taubstummen-Lehrer von Beruf fortwährend für diesen Unterricht die natürlichsten und zuverläßigsten Wege aufzusuchen haben, so mögen die Regierungen und das Publikum immer mehr durch Gründung einer genügenden Anzahl von Taubstummen-Anstalten und zureichende Unterstützung derselben endlich allen bildungsfähigen Taubstummen zur Ausbildung ihres Geistes und Herzens zu verhelfen suchen.

Die Taubstummen-Anstalten selbst theilen sich in sogenannte geschlossene Institute oder Internate, in welchen die Zöglinge nicht nur ihren Unterricht, sondern auch ihre Kost, Wohnung und Verpflegung, also ihre volle Erziehung erhalten, und in sogenannte bloße Taubstummen-Schulen oder Externate, in welchen die Zöglinge nur zum Schulunterrichte zusammenkommen, während sie in der übrigen Zeit Pflegeeltern außerhalb der Anstalt in Kost und Pflege, also auch zur Erziehung übergeben sind. Es ist schon oft gefragt worden, welche dieser beiden Einrichtungen die bessere sei. Wir selbst möchten weder der einen noch der andern den unbedingten Vorzug zusprechen, aber auch keine derselben in Schatten stellen. Denn beiderlei Anstalten haben einen Vorzug vor der andern nur unter bestimmten Voraussetzungen und wo an einem Orte die Voraussetzung des höheren Vorzugs der einen Anstalt nicht gefunden oder geschaffen werden könnte, da wäre die andere am Platze. Uebrigens hat bei den meisten Taubstummen-Anstalten ihre geschichtliche Entstehung ihr auch ihren besondern Charakter gegeben, und nicht überall möchte es gut sein, diesen Charakter zu verändern. Auch werden Eltern von Taubstummen bald dieser, bald jener Art von Anstalten eher ihr Vertrauen schenken, wenn ein Land Anstalten beider Art besitzt. (Man vergl. Organ II. 12.)

Wichtiger scheint uns die Frage zu sein, ob größere oder kleinere Anstalten die besseren seien. Auch hier kann die Antwort verschieden ausfallen, je nachdem diese oder jene Rücksichten entscheiden. Aber wenn die Schule selbst und die derselben gesetzte Unterrichtszeit für die Entscheidung maßgebend ist, so sollte sich doch ein richtiges Urtheil finden lassen. In den meisten Anstalten werden als Unterrichtszeit sechs Jahre be-

stimmt, und die Taubstummenlehrer scheinen darüber so ziemlich einig zu sein, daß einem Lehrer nicht über 10 oder 12 Schüler, die er dann in einer oder etwa in zwei Abtheilungen zu unterrichten hätte, zugemuthet werden sollten. Hat nun eine Anstalt nur sehr wenige Zöglinge, so lohnt es sich nicht, einen zweiten Lehrer anzustellen, und der einzige Lehrer hat dann alle Unterrichtsklassen, also immerhin mehr Klassen beisammen, als er im Unterrichte eigentlich bewältigen kann. Ist das Institut so groß, daß für jede bestehende Unterrichtsklasse ein besonderer Lehrer angestellt werden kann, so kann das Institut für sechs Lehrer seine 60 bis 70 Zöglinge haben, ohne hinsichtlich der Schule zu groß zu sein. Nimmt es für sechs Lehrer noch mehr als etwa 72 Zöglinge auf, so werden die einzelnen Klassen zu groß und der Erfolg wird verringert. Oder nimmt es für seine vielen Schüler mehr als sechs Lehrer, so entstehen Parallelklassen, und warum solche in einer und derselben Anstalt bestehen sollen, dafür lassen sich schwerlich triftige Gründe angeben. Will man aber nicht jeder Unterrichtsklasse einen besondern Lehrer zuweisen, so ist es das Beste, einem Lehrer zwei Unterrichtsklassen zu übergeben, deren jede nur 5 oder 6 Zöglinge hätte und die sich wohl neben einander von einem und demselben Lehrer unterrichten lassen. Uns schiene es, eine Anstalt mit drei Lehrern und mit 30 bis 36 Zöglingen sei jeder andern vorzuziehen, weil in ihr die volle Kraft des Lehrers in Anspruch genommen, aber nicht überfordert würde und die Zahl der Zöglinge noch eine so gemessene wäre, daß jedem einzelnen noch die gebührende Rücksicht gewidmet werden könnte.

Eine andere Frage könnte sein, ob solche Anstalten besser als Privatanstalten oder als Staatsanstalten gedeihen. Auch diese Frage läßt sich bloß unter Voraussetzungen und Bedingungen entscheiden, und je nachdem die Verhältnisse sind, möchte die Entscheidung sich bald auf diese, bald auf jene Seite neigen. Wo der Staat liberaler und gemessener handelt, als Privatpersonen, sind die Staatsanstalten die besseren; wo solches der umgekehrte Fall ist, sind Privatanstalten ein höherer Segen. Mögen beide zum Besten der Taubstummen neben einander bestehen! Es hätten auch noch die Fragen, ob sich für Taubst.-Anstalten besser größere oder kleinere Städte eignen, ob die Verbindung der Taubstummen-Anstalten mit Prediger- oder Schullehrer-Seminarien, oder mit Blinden- oder Armenanstalten wünschenswerth sei, ob in den Taubstummen-Anstalten nur Zöglinge

des einen oder des beiderseitigen Geschlechts sich finden sollen, oder ähnliche Fragen besprochen werden können. Wir überlassen aber gern die Entscheidung derartiger Fragen einer gewandteren Feder. Das Wichtigste aber für jede Taubstummen-Anstalt ist der Geist, der in derselben herrscht, die christliche Liebe und Treue, die im Dienste der Taubstummen nicht ihr eigenes, sondern das wahre zeitliche und ewige Wohl ihrer Zöglinge und die Ehre des Herrn sucht und endlich die Beschaffenheit der Grundsätze, nach welchen in übereinstimmender Weise das ganze Lehr- und Aufsichtspersonal die Zöglinge zu unterrichten und zu erziehen strebt. Wo es hieran nicht fehlt, da finden die Taubstummen in Wahrheit die Hilfe, deren sie bei ihrem Gebrechen bedürfen.

Erſter Abſchnitt.

Das Weſen der Taubſtummheit.

Wenn man ſich der Taubſtummenbildung hingeben will, ſo iſt nöthig, daß man ſich vor allem hinreichend über das Weſen der Taubſtummheit orientire. Zu ſolcher Orientirung führt

A. Die Betrachtung der Taubſtummheit im allgemeinen.

Bei dieſer Betrachtung iſt in's Auge zu faſſen:

a) Der Begriff der Taubſtummheit.

Es fragt ſich zunächſt, wer Taubſtumme ſeien. Unter Taubſtummheit wird ein doppeltes Gebrechen bezeichnet, erſtens die Unfähigkeit zu hören und zweitens das Unvermögen, ſich in hörbarer Weiſe durch Wortſprache zu äußern, alſo Taubheit und Stummheit. Daß dieſe beiden Gebrechen neben einander auftreten, war eine Erfahrung, die man machte, ſo lange es Taubſtumme gab, und es lag deßhalb auch der Schluß nahe, zwiſchen beiden ein Beziehungsverhältniß anzunehmen. Doch lange hat es gedauert, bis ihr wahres Verhältniß zu einander richtig erkannt worden iſt. Erſt der ſpäteren Zeit war es vorbehalten, das Richtige zu treffen und da gelangte man zu der Einſicht, daß die Stummheit nur eine Folge, aber eine ſichere Folge der Taubheit ſei und daß ſie auch bei ganz geſunden, normalen Sprechorganen eintreten könne. Taubſtumm ſind alſo Perſonen, welche taub und in Folge davon auch ſtumm, d. h. ohne Wortſprache geblieben ſind, und das organiſche Gebrechen iſt die Taubheit. Dieſe kann ange-

boren oder schon in den ersten Wochen oder Monaten des Lebens, oder auch erst in späteren Jahren eingetreten sein, weßhalb man zwischen Taubgeborenen und Taubgewordenen unterscheidet. Nicht immer weiß man genau, ob ein Kind schon taub geboren oder erst taub geworden sei. Denn es ist leicht möglich, daß ein Kind hörend geboren, aber schon in den frühesten Lebenswochen oder Lebensmonaten durch irgend eine Ursache taub geworden ist. Für Eltern ist es immer eine der traurigsten Entdeckungen, wenn sie sich überzeugen, daß ihr Kind taub sei, und wer will es ihnen verdenken, wenn sie sehr schwer sich davon überzeugen wollen und lange noch im Innern sich mit der Hoffnung trösten, daß ihr Kind hören werde! Wie möchten sie aber da immer richtig angeben können, ob ihr Kind schon taub geboren oder erst taub geworden sei? In Betreff der Folgen ist es am Ende auch gleichgiltig, ob das Kind schon taub geboren, oder erst in der frühesten Lebenszeit taub geworden sei, denn in beiden Fällen ist eben Stummheit die sichere Folge der Taubheit. Etwas anderes ist es, wenn die Taubheit erst dann eintritt, nachdem das Kind schon gehört und als hörend sich bereits in einem engeren oder weiteren Besitze der Wortsprache befunden hatte. Hier kann eintretende Taubheit zwar auch Stummheit nach sich ziehen, wenn sie schon in einem Alter eintritt, da die Wortsprache noch zu wenig des Kindes klar bewußtes und frei gebrauchtes Eigenthum geworden, sondern nur erst ein durch Auffassung empfangenes und nur erst in einfachster, selbstbewußtloser Weise angewendetes Gut des Kindes gewesen ist. Denn da kann in Folge eingetretener Taubheit das Kind nicht mit seine Sprache nicht weiter pflegen lassen, sondern es erhält auch weniger Nöthigung zu eigenem Sprechen mehr und die Sprache verliert sich alsdann in kurzer Zeit nicht nur aus seinem Verständniß, sondern auch aus seinem Gedächtniß. Solches geschieht, wenn ein Kind schon in seinen ersten Lebensjahren taub wird, und geschieht um so sicherer, früher und vollständiger, je früher die Taubheit bei ihm eingetreten war. Je mehr aber die Wortsprache bereits bewußtes und frei gebrauchtes Eigenthum eines Menschen geworden ist, desto weniger kann später entstehende oder entstandene Taubheit auch Stummheit nach sich ziehen. Die Sprache selbst wird sich bei solchem Kinde erhalten, wenn auch die Modulation der Aussprache, weil sie durch nichts Aeußeres mehr bestimmt und geregelt wird, sich verschlimmern kann.

b) Die Grade der Taubheit.

Der Grad der Taubheit ist nicht überall derselbe. Bei manchen Tauben ist das Gehör völlig, bei andern nur theilweise verloren, weßhalb man zwischen Völligtauben und Halbtauben oder Schwerhörigen unterscheidet. Der französische Arzt Itard stellte, wie Schmalz angibt, fünf Grade der Taubheit auf, erstens das Hören der Rede, wenn dieselbe langsam und deutlich ist und in der Nähe des Tauben unmittelbar an ihn gerichtet wird, zweitens das Hören der Stimme, wobei wohl die Vokale, aber nicht die Consonanten noch unterschieden werden; drittens das Hören der Töne, wobei bloß unartikulirte Töne, aber keine Wörter vernommen werden; viertens das Hören des Lärmens und fünftens der gänzliche Mangel des Gehörs. Dr. Schmalz in Dresden stellt nur 3 Grade der Taubheit auf, erstens das Hören der Stimme, wobei die Tauben zwar die stärkeren Töne einer nahen Musik und selbst die Stimmlaute, aber nicht auch die Mitlaute noch hören, zweitens das Hören des Lärmens, wobei sie bloß noch starken Schall, z. B. Trommeln, einen Schuß, den Donner u. s. f. vernehmen und drittens gänzliche Taubheit, wobei das Ohr für Schalleindrücke völlig unempfindlich ist. Die Schmalz'sche Eintheilung ist die natürlichere. Was übrigens den Werth eines noch vorhandenen Gehörgrades, den man Schallgehör nennt, anbelangt, so ist derselbe nicht zu ignoriren. Denn es ist Erfahrungssache, daß wenn solche Taube die Lautsprache erlernen und weiter ausbilden sollen, in der Regel ihre Aussprache eine leichtere, natürlichere und annehmlichere wird, als bei völlig Tauben und daß auch der Grad des Schallgehörs zuweilen entweder selbst sich verbessert, oder weil beim Sprechenlernen eben auch die Aufmerksamkeit mehr geschärft wird, wenigstens verbessert zu werden scheint und dann noch mancher Schall in höherem Maße auf sie wirken kann. Andererseits hat man den Werth des Schallgehörs auch nicht zu überschätzen. Wo die Gehörfähigkeit nicht hinreicht, um sicher und leicht die Rede der Umgebung zu vernehmen, und in Folge dessen die Wortsprache auf dem Naturwege zu erhalten, da treten doch trotz eines Schallgehörs alle die bedeutungsvollen Folgen ein, welche die Taubheit sonst nach sich zieht und der Unterricht solcher Taubstummen läßt keine anderen Grundsätze und Wege zu, als bei den andern. Bei manchen Tauben findet sich auch noch ein periodischer Wechsel in der Stärke

des Schallgehörs. Wenn aber wir von Taubstummen reden und solches besonders in Hinsicht des Taubstummen-Unterrichts thun, so müssen wir unter sie alle diejenigen rechnen, deren Gehör von Geburt oder von früher Zeit ihres Lebens an entweder völlig verloren, oder wenigstens so schwach gewesen ist, daß sie auf dem gewöhnlichen Wege die Wortsprache nicht vernehmen und dadurch selbst gewinnen konnten und die deßhalb auch ohne eigene Wortsprache, also stumm geblieben sind.

c) Das Gebrechen und die Ursachen der Gehörlosigkeit.

Schmalz findet das Gebrechen der Gehörlosigkeit theils in organischen Fehlern der Gehörwerkzeuge, z. B. in einer Lähmung oder Krankheit der Gehörnerven, oder der diesen entsprechenden Theile des Gehirns, oder in regelwidriger Kopfbildung, oder im Mangel gewisser Theile des Gehörorgans, z. B. des Labyrinths, der Bogengänge, des Trommelfells oder in regelwidriger Bildung derselben, theils in einer anererbten krankhaften Anlage des Gehörs, die schon die Frage veranlaßt hat, ob die Taubheit erblich sei, theils in Gelegenheitsursachen zur Taubheit. Was die Frage der Erblichkeit der Taubstummheit anbetrifft, so sagt Jäger, sie sei sehr zweifelhaft. Zwar fehle es keineswegs an Beispielen, daß namentlich taubstumme Väter ebenfalls taubstumme Kinder erhielten; allein diesen stünden ebensoviele Fälle entgegen, wo die Kinder taubstummer Väter vollsinnig zur Welt gekommen sind. Jäger billigt es zwar, daß es in Preußen nicht gestattet werde, daß zwei Taubstumme sich miteinander verheirateten, glaubt aber, mit hörenden Personen möchte gebildeten und sonst gesunden Taubstummen die Ehe nicht zu verwehren sein. Und wollte man dieß aus Furcht vor der Vererbung des Übels thun, so müßte man konsequenterweise auch schon Schwerhörigen das Heiraten verbieten, weil sich unter den Kindern und Enkeln von Schwerhörigen nicht selten Taubstumme befänden. Schmalz sagt in Betreff der angeborenen Taubheit, sie entstehe, ohne eigentlich erblich zu sein, häufig von Ursachen, welche auf die Eltern wirken, z. B. von Feuchtigkeit überhaupt, insbesondere von ungesunder, feuchter, dumpfer Wohnung, wodurch das Drüsensystem der Eltern erkranke, oder eine Anlage zu Skrofeln hervorgehe, aus welcher die Taubheit entstehe, auch vom Schrecken und von der Ängstlichkeit der Mutter. Hinsicht-

lich der Gelegenheits-Ursachen zur Taubheit sagt er, die Krankheiten, welche nach der Geburt und zwar in den ersten Jahren des Lebens, bevor das Kind sprechen lerne, zur Taubheit führen, seien ebenso mannigfaltig, als die Kinderkrankheiten selbst. Vorzugsweise seien es die akuten, oder das Nervensystem heftig ergreifenden Krankheiten, welche diesen nachtheiligen Einfluß ausüben. Am häufigsten seien fieberhafte Hautausschläge und unter ihnen namentlich Scharlach, Rötheln und Pocken die Ursache. Entzündungen des Gehörorgans, vorzüglich die durch Erkältungen veranlaßten, lassen sehr oft Taubheit zurück. Nicht selten seien Krankheiten des Gehirns, welche entweder eine vollkommene Lähmung einzelner Nerven, oder durch krankhafte Erzeugnisse einen Druck hervorbringen, z. B. Gehirnentzündung, Wasserkopf, Epilepsie, Convulsionen und dergleichen die Veranlassung dazu. Ferner ziehen bisweilen auch diejenigen Organe, welche sich in der Nähe der Gehörwerkzeuge befinden, die letzteren in Mitleidenschaft und verursachen Taubheit, wie dies namentlich bei vielen Krankheiten der Mundhöhle, z. B. Syphilis und Schnupfen durch ihre Wirkung auf die Ohrtrompete der Fall sei. Endlich bringen nicht selten Verletzungen des Gehörorgans und des Kopfes durch Schläge, Stöße, unglückliches Fallen u. s. f. dieses Gebrechen hervor.

Hinsichtlich der Ursachen, welche leicht die Krankheiten oder die krankhaften Zustände erzeugen, welche die Taubheit veranlassen können, sagt Jäger, es sei gewiß, daß sich die Taubheit unter Völkern, welche im Naturzustand leben, weit seltener finde, als unter civilisirten Nationen. Die Civilisation wirke manchfach schwächend auf den Körper ein, und zwar nicht bloß durch ihre Entartung und Laster, sondern selbst schon dadurch, daß sie den Geist vorzugsweise kultivire, der Naturmensch aber den Körper. Durch solche Schwächung werde der Leib den klimatischen Einflüssen zugänglicher. Die meisten Taubstummen haben eine skrofulöse Körperdisposition und in den Gegenden, wo die Taubheit öfter vorkomme, seien zugleich bei den andern Bewohnern Skrofelkrankheiten, sowie Kretinismus, Blödsinn und Kropfübel häufiger, als anderwärts. Auch verdiene die Örtlichkeit große Beachtung. Zwar rühre die Häufigkeit der Taubstummen in einem Lande nicht an und für sich von der Höhenlage des Landes her, aber doch von sonstigen örtlichen Verhältnissen, welche mit ihr auf die eine oder andere Art zusammenhängen, z. B. von der Eingeschlossenheit von Thälern, in denen

die naheliegenden Gebirge die Nebel lange niederhalten und auch sonst dem Winde die Reinigung der Luft weniger gestatten, dann von der Versumpfung des Bodens durch von den Bergen herabkommende Gewässer oder nur geringen Fall habende Bäche und von der Beschaffenheit, welche das Trinkwasser von den Gebirgsarten, welche es durchfließt, annimmt. Zu den weitern Ursachen der Taubstummheit, sowie anderer Verkümmerung des Körpers gehöre die Lebensweise, besonders die durch Armut aufgedrungene, wie denn bei weitem die meisten Taubstummen den ärmsten Volksklassen angehören. Besonders schädlich seien dumpfe, feuchte und winterliche Wohnungen. Außerdem müsse man das Branntweintrinken, das zu frühe und zu angestrengte Arbeiten in Fabriken, überhaupt alles, was auf den Körper der Eltern schwächend einwirke, zu dem rechnen, was zur Entstehung der Taubheit beitragen könne. Manchem von diesem, besonders dem Aufbau offenbar ungesunder Wohnungen, ließe sich wohl entgegenwirken. Dagegen entziehe sich Vieles, das auf die Bildung solcher Gebrechen einwirke, aller und jeder menschlichen Erkenntniß. Namentlich werde sich nie der Grund auffinden lassen, warum meistens dieselben Eltern, welche taubgeborene Kinder haben, doch auch vollkommen gesunde Kinder erhalten. Unter den Ursachen der Taubheit dürften auch die blutsverwandten Ehen nicht ungenannt bleiben. S. Organ VIII. 5.

d) Verhältniß des Blödsinns und der Taubheit zu einander.

Hinsichtlich des Blödsinns und anderer Gebrechen, die häufig in Verbindung mit der Taubheit vorkommen, sagt Schmalz, mit der angebornen Gehörlosigkeit finde man Blödsinn nur selten verbunden. Bloß Gebirgsländer, wo enge und tiefe Thäler von sehr hohen Bergen eingeschlossen seien, wo die Erde feucht, die Luft dumpf, schwül und stockend sei, oder nur von Süd- und Westwinden einförmig bewegt und viel von Nebel durchzogen werde, wie dieses in den Schweizerkantonen Bern, Graubündten und Wallis, sowie in Savoyen, im französischen Jura, im Salzburgischen u. s. f. der Fall sei, machen hievon eine Ausnahme, indem daselbst die eigentlichen Taubstummen sowohl, als die kretinischen Taubstummen und die Blödsinnigen sehr häufig vorkommen. Nach seiner Meinung lasse sich dieses nur von einer durch örtliche Einflüsse gehemmten Ausbildung des Nervensystems

ableiten, so daß bei den bloß Taubstummen nur die Gehörnerven oder die ihnen entsprechenden Theile des Gehirns, bei denjenigen aber, welche noch überdies blödsinnig seien, auch noch andere wichtige Organe im Gehirne in ihrer Entwicklung aufgehalten worden seien oder sich in einem gelähmten Zustande befinden. Bei der nach der Geburt, besonders bei der durch Gehirn- und Nervenkrankheiten entstandenen Taubstummheit dagegen kommen Blödsinn und Geistesstörungen häufig vor und treten auch oft erst später zu ihr hinzu. Oft bleibe auch, wie Hill angibt, von dem Krankheitsstoffe, der die Taubheit verursacht oder begleitet habe, noch etwas im Körper zurück und bewirke zuweilen Auslaufen der Ohren, starkes Auslaufen der Nase, verbunden mit üblem Geruch, häufiges Leiden am Kopfe, Stockung der Säfte, und Schwerfälligkeit und Mattigkeit des Körpers und überhaupt Erschlaffung des ganzen Organismus. Nothwendig sei die Verbindung solcher Übel mit der Taubheit, besonders des Blödsinns mit derselben durchaus nicht, sondern wo sie sich finde, sei sie eine zufällige Verbindung. Die Taubheit könne auch ganz frei von solcher Begleitung sein und verändere alsdann an sich weder die ursprünglichen intellektuellen noch gemüthliche Anlagen des Taubstummen gegenüber dem Vollsinnigen. Nur die Folgen der Taubheit hemmen und verändern die Entwicklung derselben, so lange nicht diese Folgen durch Unterricht und Erziehung abgeschwächt und aufgehoben werden.

e) Entdeckung der Taubheit eines Kindes.

Schmerzlich ist, wie Kruse sagt, für Eltern die Entdeckung, daß ihr Kind taub sei. Ja es gebe nicht selten Eltern, die sich in das Unglück, ein taubstummes Kind zu haben, nicht finden können und sich vertrösten, daß das scheinbare Gehör, das sie noch bei ihrem Kinde entdeckt zu haben glauben, sich mit der Zeit von selbst verbessern würde. Darüber versäumen sie nicht selten den rechten Zeitpunkt, sich bei Ärzten Raths zu erholen oder das unglückliche Kind in den Unterricht zu geben. Sehr leicht werden sie auch hiebei getäuscht. Denn je verschlossener das Gehör des taubstummen Kindes ist, einen desto freieren Spielraum bekomme sein Gefühl, so daß dieses letztere bei ihm eine dem Hören einigermaßen analoge Empfindung von den hörbaren Dingen hervorzurufen im Stande sei, welche Unerfahrene leicht glauben machen könne, der Taubstumme höre noch etwas. Aber

bei der Frage, ob ein Kind taub sei, kommt es weniger darauf an, ob es etwas von der Musik und musikalischen Instrumenten, oder von den Tönen der Natur oder der menschlichen Rede höre, als vielmehr darauf, ob es die Rede anderer auch in einer Beschaffenheit hören könne, daß es dadurch unmittelbar dieselbe nachzumachen und anzueignen im Stande wäre. Bei sorgfältiger Beobachtung kann man schon nach den ersten Monaten des Lebens erkennen, ob ein Kind taub ist oder nicht. Leichter und gewisser wird das möglich zu der Zeit, wo sich bei demselben geistige Thätigkeit im Wiedererkennen von Personen und Gegenständen unverkennbar zeigt. Fängt es dann nicht an, auf den Zuruf seines Namens, auf Töne eines Instrumentes u. s. f. zu achten, bei gesunden Sprechwerkzeugen zu lallen, sich allein überlassen sich durch hervorgebrachte Töne oder Laute zu unterhalten, bekannte Personen und Sachen durch einzelne Laute zu bezeichnen u. s. f., so ist nicht daran zu zweifeln, daß das Kind an Taubheit leide. Die Versuche zur Prüfung der Gehörfähigkeit eines Kindes müssen aber in der Weise angestellt werden, daß dasselbe davon weder durch das Gesicht noch durch das Gefühl etwas wahrnehmen kann.

f) Bemühungen zur Heilung der Stummheit.

Da die Stummheit eine Folge der Taubheit ist, so ist natürlich, daß erstere sich von selbst verlieren würde, wenn ihre Ursache, die Taubheit beseitigt wäre. Obgleich dieser Satz jetzt allgemein zugegeben wird, so hat es doch lange gedauert, bis das wahre Verhältniß der Taubheit und Stummheit zu einander richtig beurtheilt worden ist, und lange hat man auch die Stummheit für ein Gebrechen angesehen, das in krankhafter Beschaffenheit der Sprechorgane seine Ursache habe. Es gab Ärzte, welche behaupteten, bei den meisten Taubstummen seien die Sprechorgane ebenso gelähmt, wie die Gehörwerkzeuge, und die deßhalb Taubstumme mit Abführmitteln und spanischen Fliegen plagten, ihnen die Zunge mit dem schärfsten Stoff einrieben, bis der ganze Mund entzündet, die Nase, sowie die Augen völlig angeschwollen waren und das Blut aus diesen Öffnungen hervorgedrungen war. Und noch jetzt gibt es Eltern, welche ihren Kindern in der Meinung, daß die Ursache der Stummheit in den Sprechorganen liege, durch unwissende Chirurgen die Zunge lösen lassen.

g) Bemühungen zur Heilung der Taubheit.

Wer den wahren Zusammenhang zwischen Taubheit und Stummheit kennt, dem kann nur die Frage sich noch aufdrängen, ob nicht die Taubheit heilbar sei. Kruse sagt, es sollte nicht jeglicher Versuch zur Herstellung des Gehörs aufgegeben werden; denn billig sollte doch untersucht werden, ob die bemerkte Taubheit ein wirklich organisches Übel oder nur in krankhaften Zuständen des Gehörsinnes gegründetes, also momentanes sei, in welch letzterem Falle vernünftiger Weise noch Hilfe bei den Ärzten gesucht und auch die Heilung herbeigeführt werden dürfte. Aber Schmalz sagt, die Taubheit sei immer schwer zu heilen, denn dieselbe könne schon ihrer Natur nach unheilbar sein, z. B. bei angeborener Gehörlosigkeit, bei völliger Lähmung der Gehörnerven, bei Zerstörung des Gehörorgans durch Knochenfraß u. s. f., oder die Angehörigen entdecken oft den Fehler erst dann, wenn er schon veraltet sei, oder die Eltern versäumen es oft aus Nachlässigkeit, zu rechter Zeit Hilfe zu suchen, oder vermögen oft über die Entstehung des Übels nicht die geringste Auskunft zu geben, oder glauben gar nicht an die Möglichkeit einer Heilung der Taubheit. Er bekennt zwar, daß selbst geschickte und ausgezeichnete, in der Behandlung von Gehörkrankheiten erfahrene Ärzte bisher bei Taubstummen nur selten Hilfe zu bieten im Stande gewesen seien, meint aber doch, manche Taubheit werde an und für sich keineswegs unheilbar sein, aber die ärztliche Behandlung müsse sich nach den Ursachen richten, und dieselben möglichst zu entfernen suchen. Er sagt auch, es können Aderlässe und Blutegel, starke Abführungen und Brechmittel, bittere, eisenhaltige und andere stärkende Arzneien, erweichende und ätherische Dämpfe, reine wollene, mit Wachstuch überzogene Kappe, trockenes Reiben des Kopfes, Tropf-, Regen-, Gieß-, Dampf- und andere Bäder, Ausschlag erregende Einreibungen, Blasenpflaster, Fontanelle, Haarseile in den Nacken, Anwendung der Moxa und des Brennens mit dem Glüheisen, Einspritzungen in den Gehörgang und in die Ohrtrompete, Electricität, Galvanismus und Magnetismus, Durchbohrung des Trommelfells und dergleichen in Gebrauch gezogen werden und seien auch schon in einzelnen Fällen mit Nutzen gebraucht worden, überläßt aber Beispiele, wie schon durch die Natur, z. B. durch heftige Anstrengung, durch das Läuten einer großen Glocke in nächster Nähe des Tauben, durch einen Blitzstrahl u. dergl. zuweilen die Taubheit entfernt worden sei,

dem freien Glauben, und läßt überall durchblicken, daß die Gehörheilkunde noch nicht viel Sicheres gefunden habe. Endlich aber sagt er, nicht alle Taubstumme seien des Gehörs gänzlich beraubt, sondern es gebe unter ihnen viele, denen dieser Sinn nur darum zu fehlen scheine, weil seine Funktionen nur durch eine mühsame Aufmerksamkeit erreicht werden können, und deren Gehörorgan, weil es eben das Hören unterläßt, auch das Vermögen zu hören verloren zu haben scheine. Sobald man aber diese Klasse von Taubstummen planmäßigen Gehörübungen unterwerfe, durch welche das Gehör sich nach und nach daran gewöhne, die Töne zu bemerken und zu vergleichen, so könne dieses Organ, wie jedes mit einer angebornen Schwäche behaftete Glied durch erzwungene Übung gestärkt und zu seinen Verrichtungen geschickt gemacht werden. Schmalz meint auch, die bei Taubstummen-Anstalten angestellten Ärzte sollten insbesondere sich die Heilung der Taubheit zur Aufgabe machen und alle Mittel versuchen, welche nur einigermaßen Erfolg versprechen. Denn wenn unter 20 Zöglingen dadurch auch nur einer so weit gebracht würde, daß er hernach durch gewöhnlichen Unterricht gebildet werden könnte, so wäre dies schon ein großer Gewinn. Dagegen sagt Rößler, es sei von der Erfahrung hinlänglich bestätigt, daß durch Kunst nur in äußerst seltenen Fällen nach einmal erfolgtem Verlust des Gehörs etwas zur Wiedererlangung oder Stärkung desselben geschehen könne; denn wo völlige Taubheit von Geburt an stattfinde oder später eingetreten sei, vermöge die Kunst kein Leben zu erwecken. Bis jetzt wenigstens sei durch ärztliche Hilfe noch kein Tauber geheilt worden und die Versuche zur Gehörverbesserung in Fällen, wo sich bei einem Kinde noch mehr oder weniger Gehörfähigkeit gefunden habe, seien bis jetzt gleichfalls meist ohne nachhaltigen Erfolg geblieben, nicht selten aber von gänzlichem Verlust des Gehörs begleitet gewesen. (Man vergl. Organ I. 5.) Wer nun trotz dieser Erfahrungen doch von den Ärzten Herstellung des Gehörs hoffe und suche, möge es thun. Aber jedenfalls sei dabei die größte Vorsicht nöthig, damit nicht durch die angewandten Mittel auch noch die letzte Spur vorhandenen Gehörs verloren gehe. Vor allem aber sei zu warnen vor chirurgischen Operationen am Ohr und an den Sprechwerkzeugen, sowie von den häufig marktschreierisch angepriesenen Universalmitteln, wie: „Taubheit ist heilbar“, oder „Untrügliche Mittel zur Heilung von Taubheit und Schwerhörigkeit“, und endlich vor umherziehenden Charlatanen,

die durch Titel und Zeugnisse die Gehörleidenden anlocken, bei denen es aber weniger auf Hilfeleistung für andere, als auf Füllung ihres eigenen Beutels zu thun sei. Wahre Hilfe finden die Taubstummen nur durch Unterricht und Erziehung, weßhalb bei allen taubstummen Kindern rechtzeitig dafür gesorgt werden sollte, daß sie in eine Taubstummen-Anstalt gebracht würden.

h) Die Behauptung, daß Gesicht und Gefühl des Taubstummen schärfer seien als bei andern Menschen.

Bei vielen Menschen besteht die Ansicht, daß bei dem Tauben Gesicht und Gefühl schärfer sei, als bei andern Menschen und daß die Natur ihm damit einen Ersatz für das Mangelnde gegeben habe. Wir wissen nicht, wer zuerst durch Aufstellung dieses Satzes die Schärfe seiner Beobachtung hat darlegen wollen. Aber schon Hill sagt, den Grund zu seiner Steigerung finde man nicht in einer angeborenen größern Empfindlichkeit der Sinne, sondern ausschließlich in der durch den Mangel veranlaßten häufigeren und ungestörteren Anwendung derselben. Während der Hörende ganz unwillkürlich und darum auch vorherrschend durch den Schall der Gegenstände eingenommen würde, und also das Gehör seine Seele in dem Maße bewege, daß die durch das Gesicht, Gefühl u. s. f. erzeugten Wellen fast untergehen, sei es bei dem Taubstummen der Eindruck auf das Gesicht und Gefühl, der ihn besonders errege und seine Aufmerksamkeit erwecke. Wo der Hörende z. B. beim Sprechen mit dem Ohre lausche, thue es der Taubstumme mit dem Gesicht und Gefühl und bringe es darum allmählig dahin, daß er nicht allein die gewöhnliche Rede am Munde eines Fremden erkenne, sondern auch durch das Gefühl wahrnehme, ob er leise oder laut, hoch oder tief, stark oder schwach spreche u. s. f. Und Kruse sagt, da der Gesichtssinn des Taubstummen bei Abgang des Gehörs einen desto größeren und freieren Spielraum gewinne, ja in sehr vielen Fällen gewissermaßen den Posten desselben einnehme, und da die Anschauungskraft und Aufmerksamkeit des Taubstummen sich desto mehr in dem Blicke konzentrire, so sei es eben kein Wunder, wie der Gesichtssinn solcher Menschen zu einer intensiven Stärke zu gelangen pflege, die wir bei den glücklich organisirten Wesen selten antreffen. Und Schmalz sagt, die meisten Taubstummen haben in Rücksicht des Gefühls einen Vorzug vor uns Hörenden voraus,

da ſich bei uns dieſer Sinn aus Mangel an der gehörigen Übung bei weitem nicht ſo entwickele, als dieſes bei den Tauben der Fall ſei. Ihr Gefühl ſei ſo fein, daß diejenigen, welche Zeugen davon ſeien, bisweilen an ihrer Gehörloſigkeit zweifeln. Sie empfinden es z. B., wenn ſie ſich einer klappernden Mühle nähern, wenn ein Wagen vorüberfahre, wenn es donnere, wenn der Wind ſauſe, wenn man in einem Mörſer etwas ſtoße. Einige merken ſogar das Knarren einer Thüre, das Schreien eines Hahnes, das Bellen eines Hundes, das Schlagen einer Kirchenuhr, das Streichen einer Violine u. ſ. f. Mehrere von ihnen empfinden dabei eine zitternde Bewegung der Erde, andere eine Erſchütterung im ganzen Körper, andere eine ſolche in der Magengegend oder in den Hüften, andere in den Füßen, andere endlich geben eine Empfindung von Kälte in der Stirne an. Daher pflegen ſich Taubſtumme umzuſehen, wenn man hinter ihnen mit dem Fuße ſtampfe, und man könne dieſes als ein Zeichen zur Unterſcheidung der wahren von der verſtellten Taubheit betrachten. Über die Steigerung des Gefühlsſinnes ſagt Hill, dieſer höhere Grad der Gefühlsausbildung ſei für die Schule wie für das Leben von der größten Wichtigkeit. Um nämlich die Aufmerkſamkeit des Taubſtummen bei abgewendetem Geſichte zu erregen, bleibe kein anderes Mittel, als auf das Gefühl zu wirken. In der Schule ſetze man darum feſt, daß jeder Schüler ſeine Hände auf dem Tiſch habe. Dann genüge ein leiſes Klopfen mit dem Finger auf den Tiſch, um aller Schüler Aufmerkſamkeit auf ſich zu richten. Fehle eine ſolche Verbindung, ſo reiche je nachdem die Entfernung größer oder geringer iſt, ein ſtärkeres oder ſchwächeres Stampfen auf den Fußboden ebenfalls aus. Beſonders wichtig ſei dieſes verfeinerte Gefühl für den Sprach-Unterricht, weil der taubſtumme Schüler nicht allein durch das Gefühl erkennen ſoll, ob der Luftſtrom einen Stoß oder Druck ausübe und ob er ſtärker oder ſchwächer erſcheine, ſondern auch zugleich, ob er von Stimme begleitet ſei oder nicht, ja ſogar von welcher Höhe und Stärke im Allgemeinen der Ton ſei. Unſere eigene Anſicht in dieſer Sache iſt folgende: Geſicht und Gefühl ſind bei dem Taubſtummen gerade ſo, wie bei dem Hörenden. Was der Taubſtumme durch ſein Geſicht erreichen kann und wodurch man ſeine höhere Geſichtsſchärfe nachweiſen will, würde der Hörende ebenſo ſcharf, wie er erreichen, wenn er aus innerem oder äußerem Bedürfniſſe darauf angewieſen wäre, und was Hill als Beweis einer höheren Gefühlsausbildung eines

Taubstummen bezeichnet, fände sich ganz in gleicher Weise auch bei den Hörenden, wenn man sich entschließen wollte, die Wahrnehmungsfähigkeit für das Bezeichnete auch bei ihm, wie es dort der Fall ist, dem Gefühlsvermögen und nicht bloß dem Gehöre zuzuschreiben, während man bei Taubstummen eben zu dem Gedanken an ihr Gefühl gezwungen ist. Die Natur hat für das Vorenthaltene keinen Ersatz geboten. Nur das Bedürfniß hat bei dem Taubstummen die häufigere Übung, und die Anschauung der Resultate solcher höheren Übung hat die merkwürdige Ansicht von dem schärferen Gesicht und Gefühl des Taubstummen veranlaßt. Wir selbst theilen diese Ansicht nicht.

i) Das Lautgefühl des Selbstgesprochenen bei dem Taubstummen.

So häufig man auch in der Literatur des Taubstummen-Wesens den Andeutungen über die gesteigerte Ausbildung des Gesichts und Gefühls bei Taubstummen begegnet, so ist es doch auffallend, daß gerade über diejenige Seite des Gefühls, die am Ende für den Unterricht die wichtigste ist, bisher, so viel uns bekannt ist, nur Einer, der aber dabei zufälliger Weise die beste Autorität ist, nämlich Kruse, sich ausgesprochen hat. Derselbe sagt, das Merkwürdigste sei, daß der Taubstumme die von ihm selbst hervorgebrachten artikulirten Laute vermittelst der Erschütterungen der Stimme, die dadurch in ihm, in seinem Schlunde, an der Brust, in den Kopfnerven und in den Gehörorganen entstehen, deutlicher oder undeutlicher wahrzunehmen im Stande sei und eine Empfindung davon bekomme, welche derjenigen einigermaßen zu korrespondiren scheine, die bei dem Hörenden durch Vernehmung fremder, ihm zugerufener Töne erregt würden, und fast sei man in einem solchen Falle geneigt, ihm eine Art von Hören zuzugestehen. Indem er sich seines Lautes als einer spezifisch eigenthümlichen Impression und also gewissermaßen als eines Ausdrucks der sich damit verbindenden dunkeln Empfindungen der Seele bewußt sei, empfinde er dadurch zugleich den Einfluß der artikulirten Laute auf seine Empfindung und sein Denken erlange nach und nach die Fähigkeit, auch ohne Besitz des Gehörs in artikulirter Form zu denken. Was Kruse hier andeutet, ist eine Thatsache, auf die man selten merkt, von der man sich aber leicht selbst überzeugen kann. Wenn wir die Ohren so fest verschließen, daß wir von dem, was um uns geschieht,

oder gesprochen wird, gar nichts vernehmen können, so hören wir doch das, was wir selbst sprechen. Dieses Hören des Selbstgesprochenen wird nicht durch das Ohr, also nicht dadurch, was wir gewöhnlich Gehör nennen, vermittelt, sondern wir haben von demselben die dem Hören ähnliche, aber nur durch die sonstige Organisation unseres Körpers hergestellte, jedoch deutlich bewußte und klare innerliche Empfindung und Auffassung und diese letztgenannte eigenthümliche Organisation unseres Körpers, welche Kruse das Gehörbewußtsein der Taubstummen nennt, die wir aber besser bezeichnet zu haben glauben, wenn wir sie das innerliche Lautgefühl des Selbstgesprochenen nennen, ist keineswegs mit der Taubheit des Ohres zugleich mit zerstört. Es ist vielmehr für alle Menschen vorhanden. Die Hörenden werden sich desselben nur selten klarer bewußt, weil die Folge desselben mit der Folge ihres äußern Gehörs Hand in Hand geht und von letzterer überboten wird. Sie können sich aber desselben bewußt werden, wenn sie, wie schon gesagt, ihre Ohren so fest schließen, daß sie durch diese nichts hören können und dann selbst etwas laut sprechen. Daß es auch für die Tauben gegeben sein muß, dafür spricht nicht nur der Umstand, daß es von dem äußerlichen Gehöre unabhängig ist, deßhalb nicht auch zugleich mit diesem verloren gehen muß, sondern auch das, daß der Taubstumme, wenn er sprechen lernt und selbst spricht, dafür, daß er dieselben Laute und Wörter immer wieder gleichartig ausspricht, so zu sagen einen Regulator, ein maßgebendes Vorbild innerer Empfindung haben muß und er einen solchen Regulator unmöglich ohne dieses innere Lautgefühl des Selbstgesprochenen erlangen und besitzen könnte. Wenn Kruse auf diese Thatsache hinweist, so gebührt seinem Ausspruche um so mehr Beachtung, da er selbst taub ist und deßhalb am besten hierüber Zeugniß geben kann. Wie wichtig es aber ist, dieses innere Lautgefühl des Selbstgesprochenen bei dem Taubstummen annehmen und darauf bauen zu können, kann jedem Taubstummen-Lehrer, der Lautsprach-Unterricht gibt und die Lautsprache zur Unterrichtsform macht, klar einleuchten.

k) Die Frage, ob der Taubstumme glücklich oder unglücklich sei.

Hinsichtlich der Frage, ob Taubstumme unglücklich seien, ist zu unterscheiden, ob sie es für unser Urtheil nach ihrem

Zustande, oder ob sie es nach ihrem eigenen Gefühle seien. Was diese Frage betrifft, so sagt zwar Clerc, die Taubstummen seien nicht unglücklich. Wer nichts besessen, habe nichts verloren, und wer nichts verloren habe, habe nichts zu beklagen. Nun aber haben die Taubstummen niemals gehört und gesprochen, daher weder Sprache noch Gehör verloren und dürfen sich also auch über den Verlust des einen und andern nicht beklagen. Wer ferner nichts zu beklagen habe, könne nicht unglücklich sein. Folglich seien die Taubstummen auch nicht unglücklich und können es auch nicht sein. Übrigens gereiche es ihnen zu einem großen Troste, daß sie das Gehör durch die Schrift und die Sprache durch Zeichen ersetzen können. So logisch richtig auch diese Argumentation zu sein scheint, so ist sie doch in Wahrheit nur eine Sophisterei, um sich selbst und andere damit zu täuschen. Wer die Folgen der Taubheit nach ihrer Beschaffenheit kennt, der wird in seinem Urtheile jeden Taubstummen beklagenswerth finden, und selbst Clerc, der nicht Unglückliche, freut sich des Trostes, den ihm die Schrift und die Zeichen spenden. Trost ist doch wohl kein Bedürfniß für Glückliche. Dagegen ist der Taubstumme, je tiefer noch seine Bildungsstufe ist, desto weniger unglücklich in seinem Gefühle, weil ihm die Beurtheilungsfähigkeit und Erkenntniß seiner Entbehrungen und Mängel fehlt. Aber seine dießfallsige Zufriedenheit ist für unser Urtheil sogar von der Art, daß wir ihn darüber beklagen möchten. Soll aber der Taubstumme in Wahrheit zur Glückseligkeit der Hörenden gelangen, so muß es geschehen durch Unterricht und Erziehung, die man ihm auch überall angedeihen lassen möge.

B. Die Folgen der Taubheit.

a) Nothwendigkeit des Eintretens der Stummheit bei vorhandener Taubheit.

Fassen wir die Folgen der Taubheit in's Auge, so ist die beklagenswertheste derselben die Stummheit. Warum diese eine Folge der Taubheit sein müsse, erkennen wir leicht, wenn wir auf die Bedingungen achten, unter welchen das hörende Kind seine Sprache erlange. Auch das hörende Kind bringt die Sprache nicht mit auf die Welt, sondern muß sie erst erhalten, und gelangt dabei nur zu derjenigen Sprache, die es von seinen Eltern und Geschwistern und seiner sonstigen Umgebung

vernommen hatte. Es mußte also von solcher Umgebung zu dem Kinde gesprochen werden, und das Kind mußte das vor, mit und zu ihm Gesprochene vernehmen, um dadurch nicht nur eine Aufforderung, sondern auch einen Inhalt und ein maßgebendes Vorbild zu eigenen Nachahmungen im Sprechen zu bekommen; es mußte bei Wiederkehr derselben Gegenstände und Erscheinungen auch dieselben Namen und Bezeichnungen wiederkehrend finden und mußte so dahin gelangen, in solchen Namen und Bezeichnungen sich bleibende Träger seiner Vorstellungen und Gedanken zu bewahren. Es erhielt also seine eigene Sprache von andern und erhielt sie durch Nachahmung und eigene gleichartige Verwendung, konnte sie aber nur erhalten, weil es die Sprache anderer zu hören fähig war. Wer aber taub ist und daher die Sprache anderer nicht vernehmen kann, also dadurch auch keine Aufforderung und kein Vorbild zu entsprechenden Nachahmungen erhält, oder wer taub wird, ehe er sprechen gelernt hatte, bleibt nothwendig auch stumm. Und wer das Gehör verliert, ehe er zum Sprachverständniß gelangt war, oder ehe er in der Fertigkeit des Lesens oder des Ablesens vom Munde anderer ein Mittel zur Erhaltung und Weiterbildung seiner bereits etwa schon erlangten Sprache gewonnen hatte, verliert ebenfalls die Sprache allmählich wieder und ist nach einiger Zeit gleichfalls stumm geworden. Diese Folge tritt aber, wie Schmalz angibt, nicht im Verhältniß der verschiedenen Grade der Taubheit auch in stärkerem oder geringerem eigenem Grade ein, sondern, weil das Hören eine Organisation verlangt, bei der alle Laute der Sprache müssen aufgefaßt werden können, um den Sinn der Rede zu verstehen, so unterscheiden sich, was den eigentlichen Gewinn des Hörens betrifft, Kinder, welche in einem geringeren Grade taub sind, nur wenig von denjenigen, bei welchen solches Übel in höherem Grade sich findet. Erstere verstehen zwar einzelne, langsam und nahe vor ihren Ohren ausgesprochene Worte; allein sobald die Rede in den Ton der Unterhaltung übergeht, ist solches nicht mehr der Fall. Daher ist dann das Hören für sie eine ermüdende Arbeit und erfordert eine angestrengte Aufmerksamkeit, welche ihrem Alter noch nicht angemessen ist. Und so geht selbst bei denjenigen, welche in einem Alter harthörig wurden, in dem sie schon etwas sprechen konnten, nach und nach alles, was sie früher erlernt hatten, wieder verloren und die Stimme verliert in Kurzem Anmuth und Wohlklang. In reiferem Alter dagegen kann das

Gehör bedeutend geschwächt werden, ohne daß der Mensch unfähig werden muß, an der Unterhaltung Theil zu nehmen, weil dann noch Übung und Sachkenntniß dem geschwächten Organe zu Hilfe kommen.

b) Folgen der Stummheit für die Sprechorgane.

Die durch die Taubheit herbeigeführte Stummheit hat auch Folgen für die Sprechorgane. Denn obgleich diese an sich bei einem sonst gesunden Kinde ebenso gesund sind, wie bei einem gesunden Hörenden, so ist doch, wie Jäger sagt, allgemein die Beobachtung, daß die Unthätigkeit, in welche die angeborne Taubheit die Sprechorgane versetzt, auch die naturgemäße Entwicklung derselben hemmt, oder wie wir lieber sagen möchten, die frühzeitige Sprechthätigkeit derselben zurückstellt. Dr. Müller bemerkt, nach Schmalz's Angabe, daß die Brustorgane, besonders die Lungen, sowie auch der Kehlkopf bei Taubstummen kleiner, der Brustkasten enger, die Zunge dicker und schwerer beweglich, die Muskeln des Gaumens und des Kehlkopfes weniger elastisch und die Stimmritze enger zu sein pflegen und findet ebenfalls den Grund in dem Mangel an Übung, was eben die Übung des Sprechens sein müsse. Durch solche Abnormitäten werde der Erfolg von dem Lautsprachunterrichte, wenn dieser erst später begonnen werde, erschwert und weniger befriedigend. Aber noch wichtiger sei der Umstand, daß dadurch, daß die Lungen in ihrer Ausbildung zurückbleiben, eine große Hinneigung zu Krankheiten dieses Organes bei den Taubstummen erzeugt werde, und das einzige Mittel dagegen sei, die Ursache zu heben, also die Sprechorgane zu üben, wäre es auch nur an unartikulirten Lauten, wie sie die Taubstummen oft hervorzubringen pflegen. Würde dagegen der Sprechunterricht erst in einem reiferen Alter begonnen, so könnte er zwar noch immer auch in körperlicher Hinsicht wohlthätig wirken; doch seie Vorsicht nöthig, daß den ungeübten und darum schwachen Organen nicht zu frühe zu große Anstrengung zugemuthet werde.

c) Die Nichterlangung der Wortsprache und das Eintreten der Gebärdensprache in Folge der Taubheit.

Die Hauptfolge der Taubheit für den Taubstummen besteht darin, daß er um seiner Taubheit willen nicht auf dem gewöhn-

lichen Wege in den Besitz der Wortsprache gelangen kann, denn diese Entbehrung ist von den tiefgreifendsten Folgen für seine ganze intellektuelle und gemüthliche Entwicklung. Dies wird um so klarer hervortreten, wenn wir vorerst die Bedeutung der Wortsprache für den Menschen fester in's Auge fassen.

Wenn man sagt, die Wortsprache sei der Ausdruck des Denkens, so hat das allerdings auch seine Richtigkeit, aber die Definition über Sprache ist damit nur einseitig gegeben und nicht erschöpft. Wenn die Wortsprache bloß als Ausdruck des Gedankens bezeichnet wird, so wird sie eigentlich nur dem Gedachten, d. h. den Begriffen und Gedanken, also etwas Innerlichem gegenübergestellt und während dieses dann das Vorausgehende, die Bedingung und der bezeichnete Gegenstand ist, ist die Wortsprache das Nachfolgende, das Bedingte und die Bezeichnung. Hinsichtlich dessen, der spricht, kann dieses Verhältniß seine Richtigkeit haben. Aber für den, der das Gesprochene vernimmt, wird durch das Gesprochene erst der Begriff und Gedanke hervorgerufen; also ist für ihn das eben angegebene Verhältniß zwischen dem Wort und den Gedanken das umgekehrte. Schon hiedurch erscheint die gegebene Definition als einseitig und ungenügend, und richtiger nach beiden Seiten hin wäre die Bezeichnung, daß die Wortsprache die Vermittlung des Denkens sei. Aber die Wortsprache bezeichnet nicht nur die Begriffe der Gegenstände, der Eigenschaften, der Thätigkeiten u. s. f., sondern ebenso gut auch diese Gegenstände, Eigenschaften, Thätigkeiten u. s. f. selbst. Sie steht also nicht nur in einer Beziehung zum Denken, sondern auch in einer Beziehung zur Anschauung, ja sie ist das Mittel, um auf der Grundlage der Anschauung und aus dieser heraus erst die Begriffe zu schaffen und zu fixiren.

Was durch die bloße Anschauung eines Gegenstandes oder einer Erscheinung im Inneren des Menschen entsteht, ist nur ein Spiegelbild des Angeschauten, das alle Merkmale desselben, die wesentlichen und zufälligen, in treuem Wiederscheine wieder enthält. Wird aber der Gegenstand benannt, so ist in dem Namen nur die Einheit derjenigen Merkmale eingeschlossen, die den Gegenstand wesentlich zu dem genannten Gegenstande machen und alle zufälligen Merkmale desselben sind durch die Benennung abgestreift. Wie verschieden kann z. B. ein Tisch aussehen nach Beschaffenheit seines Stoffes, seiner Größe, seiner Gestalt, seiner Bestandtheile und seiner Bestim-

mung! Was da die Anschauung eines einzelnen Tisches im Innern des Anschauenden zunächst hervorrufen kann, ist nur eine spiegelbildartige Vorstellung des betreffenden Tisches. Dagegen sind in dem Worte „Tisch“ alle die wechselnden Zufälligkeiten eines einzelnen Tisches abgestreift und nur das Nothwendige von demselben, das den betreffenden Gegenstand zu einem Tische macht, ist in dem Worte Tisch ausgedrückt. Das Wort hat also das Wesentliche von dem Zufälligen abstrahirt und aus der spiegelbildartigen Vorstellung heraus das Abstrahirte zu einem Begriffe gemacht und in sich fixirt, d. h. sich selbst zu einem Träger solcher Begriffe gemacht und ist also das Mittel der Abstraktion und der Fixirung der Begriffe gewesen. Doch sie ist auch das Mittel, die Begriffe als unter bestimmten Gattungen stehend erkennen zu lassen und sie in die manchfachsten Verbindungsbeziehungen unter einander zu stellen, also auch das Mittel zur Charakterisirung und Beziehungsfähigkeit der Begriffe.

Sobald nun bei einem hörenden Kinde die geistige Thätigkeit, sei diese auch anfangs durchaus nur aufnehmend, erwacht, fängt auch die Wortsprache, die von Außen her durch sein Ohr zu seinem Geist strebt, ihre Lebenskraft in seinem Innern zu beweisen an. Das hörende Kind ist in einen Kreis von Anschauungen, Erfahrungen und Bedürfnissen hineingestellt und hat hiedurch die Gegenstände erhalten, die sich in seinem Innern in spiegelbildartigen Vorstellungen abstrahlen. Nun kommt seine Umgebung hinzu, die die Anschauungsgegenstände benennt und bespricht und durch diese Benennung die in dem Kinde vorhandenen spiegelbildartigen Vorstellungen zu Begriffen und Gedanken umsetzt, also aus dem Angeschauten heraus für das Kind abstrahirt und die Begriffe fixirt und dadurch auch dem Kinde die Befähigung verschafft, in charakterisirten und beziehungsfähigen Begriffen zu denken und sprechend sein Gedachtes auszudrücken. Wo aber ein Kind die Wortsprache nicht erlangen kann, da entbehrt es auch für immer des Mittels der Abstraktion, der Fixirung, Charakterisirung und Beziehung der Begriffe. Damit ist zwar noch nicht gesagt, daß um deßwillen alle und jede geistige Entwicklung zurückbleiben müsse. Denn auch die Anschauung an und für sich wirkt auf den menschlichen Geist und erweckt in demselben Vorstellungen, in deren Festhaltung, Zurückrufung, Veränderung und Zusammensetzung derselbe seine Thätigkeit bekunden, beschäftigen, üben und weiterbilden kann.

Aber dieſe geiſtige Thätigkeit iſt kein Denken in wirklichen Begriffen, kein normales, ſondern nur ein Geſchäft in Spiegelbildern, ein anormales menſchliches Denken. Ganz ohne Sprache bleibt eigentlich kein Menſch, denn auch der Taubſtumme, der auf dem gewöhnlichen Wege die Wortſprache nicht erlangt, gelangt zu einer andern, nämlich zu der Gebärdenſprache, die ſeinem Bedürfniſſe die Wortſprache erſetzen ſoll. Aber auch dieſe Gebärdenſprache hebt das Anormale ſeiner geiſtigen Thätigkeit nicht auf, weil ihr der weſentlichſte Charakter und die edelſte Kraft der Wortſprache fehlt. Wir werden dieſes ſpäter beweiſen. Zuvor aber müſſen wir die Gebärdenſprache einer eingehenderen Betrachtung unterziehen.

C. Die Gebärdenſprache.

a) Allgemeines Weſen der Gebärdenſprache.

Unter Gebärdenſprache iſt nach Sägerts und Rößlers Definition die Art und Weiſe zu verſtehen, wie der Taubſtumme durch verſchiedene Bewegungen ſeiner Glieder, durch mancherlei Stellungen und Haltungen ſeines Körpers und durch den Ausdruck ſeines Geſichts die verſchiedenen aufgefaßten Vorſtellungen wiedergibt und ſeine Gedanken dadurch bezeichnet. Als Organe zum Gebrauch der Gebärdenſprache bezeichnet Hill den ganzen Körper und jedes einzelne Glied desſelben. Beſonders aber ſeien die Augen zum charakteriſtiſchen Ausdruck geſchickt. Denn es gebe keine Gemüthsbewegung, die ſich nicht in den Augen verriethe und keinen Theil des Geſichts, der den Gemüthszuſtand wahrer und ausdrucksvoller darzuſtellen vermöchte, als ſie u. ſ. f. Sägert, Rößler und Hill haben hiebei die natürliche Gebärdenſprache vor Augen, von der ſich die ſogenannte künſtliche oder methodiſche unterſcheidet. Unter erſterer iſt diejenige zu verſtehen, die ſich auch ohne Schulunterricht von ſelbſt bei dem Taubſtummen ausbildet und das Abbild ſeiner eigenthümlichen Auffaſſungsweiſe der Gegenſtände und Erſcheinungen iſt, unter letzterer dagegen diejenige, die durch beſondern Unterricht dem Taubſtummen angeeignet wird und dem materiellen Umfang und dem logiſchen Charakter der Wortſprache ſich anzuſchließen ſucht. In den Bereich der natürlichen Gebärdenſprache gehören, wie Sägert ſagt, alle Zeichen für ſinnliche Erſcheinungen und deren nächſte Verhältniſſe zu einan-

der, so weit sie dem Taubstummen zur Wahrnehmung vorliegen, also auch der Ausdruck seines Urtheils, seiner Meinung und Ansicht durch die Bewegungen und den Ausdruck des Gesichts, oder die Mimik. Aber alle Zeichen für das ihm unzugängliche Gebiet der höheren, rein geistigen Vorstellungen bleiben, wie Sägert sagt, davon ausgeschlossen, wenn sie nicht Seelenzustände bezeichnen, die gleich den Empfindungen in der gesammten äußern Haltung des Menschen zu erkennen sind. So lange die Gebärdensprache sich in diesen Grenzen bewege, sei sie leicht verständlich. Sie verliere aber den Charakter der Natürlichkeit, Deutlichkeit und Verständlichkeit, sobald sie das Gebiet der Begriffe durch ihre Zeichen umfassen wolle. Den Übergang der natürlichen Gebärdensprache in die künstliche und das Wesen der letzteren betreffend, sagt Kruse, das Streben, die Gebärdensprache der Wortsprache so viel als möglich zu nähern, oder ihr wenigstens eine derselben analoge und gewissermaßen stellvertretende Form angedeihen zu lassen, verriethe eine gänzliche Unkunde ihrer Natur und ihres Wesens, wäre ein Todtschlag an der Muttersprache der Taubstummen und an seinem geistigen Leben. Man sollte im Gegentheil meinen, daß sie im Grade vollkommener würde, als sie von den Einflüssen der Wortsprache freigehalten werde und als man der Natur den völlig freien Lauf lasse. Am besten könne sie daher von einer Gesellschaft der Taubstummen ausgebildet werden und die höchste Stufe der Vollkommenheit erreiche sie sicher in denjenigen Instituten, wo sie noch in hohen Ehren gehalten werde.

b) Die Arten der natürlichen Gebärdenzeichen.

Was die Arten der natürlichen Gebärdenzeichen betrifft, so findet man in der Literatur des Taubstummen-Bildungswesens hierüber verschiedenartige Angaben. Hill sagt, die Gebärdensprache zerfalle in Betreff des Gegenstandes, der bezeichnet werde, in zwei Sphären, nämlich erstens in die menschliche, welche es mit der Darstellung der Menschen, ihrer Thätigkeiten, Zustände, Eigenschaften, Theile u. s. f. zu thun habe, und zweitens in die außermenschliche, welche sich auf die Darstellung alles dessen erstrecke, was außer dem Menschen liege. Zeichen der ersten Art seien die Nachahmung der Haltung und Bewegung des Soldaten, des Nähens der Schneider, des Drahtausziehens der Schuhmacher u. s. f., Zeichen der zweiten be-

stehen entweder in der Hinweisung auf ein äußeres Merkmal des Gegenstandes, z. B. der Farbe, Form, Größe, der Theile, der Thätigkeit, des Zustandes, der Art der Entstehung und seien dem Wesen der Sache entnommen, z. B. die Angabe des äußern Umrisses des Baumes, des Hauses u. s. f., die Nachahmung des Kratzens der Katzen, des Stoßens der Ochsen, des Ausschlagens der Pferde u. s. f. Oder sie bestehen in der Nachahmung solcher Erscheinungen, welche sich allgemein bei gewissen Gegenständen an Menschen oder Thieren zeigen und sich dadurch mit der Vorstellung vom Gegenstande selbst associiren, z. B. die Nachahmung des Lockens der Hunde, des Streichelns der Katze u. s. f. Wir finden diese Eintheilung willkürlich und könnten ihr, weil die Beschaffenheit der Gebärdenzeichen dabei gar nicht charakterisirt wird, nur geringen Werth beilegen. Kruse redet von drei Hauptarten der Gebärdenzeichen, nämlich erstens von Wurzeln oder Anfangsgründen derselben, wozu er die Andeutungen des Verlangens nach Speise und Trank durch die trüben Blicke des Verschmachtens und unabläßigen Herumsehens und durch ewiges Kauen, ferner ungewöhnliche Äußerungen der Freundlichkeit als Zeichen der Zufriedenheit und dankbaren Liebe u. dergl. rechnet, zweitens von willkürlichen Nachbildungen der erhaltenen Eindrücke, wobei die Zeichen fast alle zusammengesetzt seien, und drittens von abgekürzten und einfachen Zeichen, deren sich die Taubstummen in der Conversation bedienen und welche die freieste und ungenirteste und daher schönste und gehaltvollste Gebärdensprache seien. Auch bei dieser Eintheilung vermissen wir eine Kennzeichnung des Inhalts und der innern Beschaffenheit der einzelnen Gebärdenzeichen, und wenn Kruse einen geschichtlichen Verlauf in der Bildung der natürlichen Gebärdensprache bei den einzelnen Taubstummen damit geben wollte, so hat er doch Gattungsunterschiede der Gebärdenzeichen damit nicht bestimmt. Deßhalb können wir auch Kruses Eintheilung nicht genügend finden. Tiefer hat Rößler die Sache aufgefaßt, der in den Gebärdenzeichen theils ein Langen und Greifen nach einem Gegenstande, theils ein Hinweisen auf solche, theils eine Angabe von Merkmalen der Bewegung, der Form und Farbe durch Zeichnen und Anschreiben, theils konventionelle Zeichen findet. Wenn wir auch nicht der Meinung sind, daß der Taubstumme in der von Rößler angegebenen Weise zu den einzelnen Arten der Gebärdenzeichen gelange, so hat doch er, was wir

sehr anerkennen, die Gebärdenzeichen nach charakteristischen Unterschieden ihres Inhalts in's Auge gefaßt. Doch scheint uns unsere eigene Eintheilung der Gebärdenzeichen in folgende fünf Arten noch natürlicher, einfacher und wesentlicher zu sein. Die Gebärdenzeichen sind erstens Hinweisungen auf die Gegenstände und Erscheinungen. Das Langen nach einem Gegenstande fassen wir nicht als Gebärdenzeichen, sondern als Folge und Wirkung eines innerlichen Gemüthszustandes oder eines Verlangens, als Handlung auf. Es gehört aber als solches nicht in den Bereich einer Bezeichnung, sondern in den des Bezeichneten selbst. Dagegen ist die Hinweisung wirklich ein Gebärdenzeichen, denn sie hat den sprachlichen Zweck, die Vorstellung dessen, worauf hingewiesen wird, in den andern hervorzurufen. Zweitens Nachahmungen dessen, was überhaupt einer Nachahmung fähig ist, z. B. der Thätigkeiten beim Arbeiten, Ruhen, Schreiben u. s. f. Diese Nachahmungen sind um so leichter, wenn das Nachzuahmende menschliche, oft auch thierische Thätigkeiten sind. Drittens plastische Merkzeichen, in welchen die Bezeichnung irgend eines hervorstechenden Merkmals an einem Gegenstande zum Zeichen der Erinnerung an den ganzen Gegenstand genommen ist, z. B. die Bezeichnung der Bewegung, des Gebrauchs, der eigenthümlichen Thätigkeit, der Wirkung, der Bereitung, der Form oder Gestalt u. s. f. Viertens Mienenausdruck, wobei durch Darstellung der äußern Folgen innerer Gemüthszustände diese Gemüthszustände selbst angedeutet werden, z. B. Zorn durch eine zornige, Liebe durch eine freundliche, Freude durch eine frohe Miene. Fünftens rein konventionelle Merkzeichen, z. B. die Bezeichnung der Farben, der Zeit, der Verhältnisse u. s. f.

c) Verhältniß der Arten der Gebärdenzeichen zu einander.

Sehen wir die Arten von Gebärdenzeichen etwas näher an, so finden wir, daß die erste Art, die bloßen Hinweisungen auf die Gegenstände und Erscheinungen, am sichersten zu ihrem Ziele, d. h. zur Hervorrufung der gewünschten Vorstellung führen, obgleich gerade sie die vohefte Form, oder eigentlich immer nur eine und dieselbe Form von Gebärdenzeichen sind. Denn die Vorstellung wird dabei durch die unmittelbare Anschauung des Gegenstandes geweckt und nur die Aufmerksamkeit des andern

durch das Hinweisen auf den betreffenden Gegenstand geleitet. Eine Verwechslung der Vorstellung und deßhalb ein Mißverständniß ist dabei nicht leicht möglich. Gleiches ist der Fall bei den Nachahmungen, sofern sie Nachahmungen von Gegenwärtigem und Vorliegendem sind. Sind sie aber Nachahmungen von Abwesendem, so ist die gewünschte sichere Vorstellung des momentan Angedeuteten um der möglichen Ähnlichkeit oder Verwandtschaft mancher Gegenstände oder Erscheinungen willen schon unsicherer, obgleich diese zweite Art von Gebärdenzeichen nahezu die vollkommenste und sicherste mimische Bezeichnung ist. Die dritte Art spekulirt auf den Zufall des Errathens oder auf den Erfolg der Gewohnheit. Denn daß z. B. die Bezeichnung der Hörner an jedes Thier, welches Hörner hat, erinnern könnte, ist klar; daß aber der andere bei dieser Bezeichnung gerade an die Kuh denke, muß der Taubstumme dem Zufalle des glücklichen Errathens überlassen, oder muß bereits schon bemerkt haben, daß man gerade für Kuh dieses Zeichen gebrauche. Der Gebärdenausdruck im Gesichte ist ursprünglich Wirkung der innerlichen Gemüthszustände und gehört als Erscheinung nicht in den Bereich der Bezeichnung, sondern des zu Bezeichnenden. Nur insoferne der Taubstumme willkürlich einen Mienenausdruck annimmt, damit andere deßhalb auf die kausale Gemüthsbewegung selbst schließen, oder wenn andere Solches um des Taubstummen willen thun, wird derselbe zu einem Bestandtheil der Gebärdensprache. Also nicht die Beschaffenheit selbst, sondern erst die sprachliche Absicht dabei macht solche Erscheinungen zu mimischen Sprachzeichen. Je sicherer nun der Anschauende aus dieser äußern Ausprägung auf die betreffende Gemüthsstimmung oder Gemüthsbewegung als die Ursache derselben zu schließen weiß, desto sicherer wird diese Art der Gebärdenzeichen ihren Zweck erreichen, obgleich bei der Verwandtschaft mancher Gemüthszustände auch bei dieser Art mimischer Bezeichnung Verwechslungen und Mißverständnisse vorkommen können. Die fünfte Art, die rein konventionellen Merkzeichen enthaltend, setzt eine erst durch die Schule oder durch Privatübereinkunft unter den Taubstummen geschehene Verständigung voraus und ist daher nur unter denjenigen Personen verständlich, unter welchen jene Übereinkunft vorausgegangen war. Was nun ferner die plastischen und die rein konventionellen Merkzeichen betrifft, so ist leicht zu begreifen, daß dem einzelnen Taubstummen bald dieses, bald jenes Merkmal das auffallendste

sein und er seine mimische Bezeichnung darnach bestimmen kann, weßhalb Hill sogar verschiedene Dialekte der Gebärdensprache annehmen zu dürfen glaubte. Aber der Grundcharakter der natürlichen Gebärdensprache ist im allgemeinen doch ein so gleichartiger, aus der Natur, Erscheinung und Wirkung des Bezeichneten heraus entstandener und das Bezeichnete selbst abstrahlender, daß von verschiedenartiger natürlicher Gebärdensprache nicht, wie von verschiedenartiger Wortsprache die Rede sein kann und deßhalb Taubstumme, wenn sie auch aus den entferntesten Gegenden einander begegnen, doch sogleich mit Leichtigkeit sich gegenseitig verständigen können.

d) Gesetze für das Eintreten der Gebärdensprache bei dem Taubstummen.

Hill sagt, der Taubstumme habe den Sprachtrieb mit jedem andern Menschen gemein. Dem Menschen seien aber zwei Wege eröffnet, auf welchen seine Seele in die Seele anderer zu bringen im Stande sei, einer durch Gebärden, ein zweiter durch Laute. In seinem gewöhnlichen Zustande benütze der Mensch beide Wege, und zwar schon beim Erwachen zum Leben. Er gebärde und schreie. Da könnte man fast meinen, der Taubstumme bringe die Gebärdensprache schon mit auf die Welt. Dieß ist aber unrichtig. Der Taubstumme erhält vielmehr die Anlage seiner Gebärdensprache unter denselben Gesetzen, wie das hörende Kind seine Wortsprache. Das Sprachbedürfniß, oder gar der Sprachtrieb ist weder bei dem hörenden, noch bei dem tauben Kinde die erste Veranlassung oder gar die Quelle der Sprache, die es erlangt. Vielmehr tritt die Sprache an das Kind heran, noch ehe es irgend ein eigenes Sprachbedürfniß haben oder beurkunden kann. Schon bei den ersten Spuren seines erwachenden geistigen Lebens wird vor dem hörenden Kinde gesprochen und zwar gesprochen über Gegenstände und Erscheinungen, die in seiner Wahrnehmung sich finden. Die Mutter benennt hiemit die Gegenstände und Erscheinungen, die dem Kinde vorliegen, und so sind die zwei ersten Bedingungen zur ursprünglichen Spracherlangung für das hörende Kind gegeben, nämlich erstens das Entgegentreten der Anschauungsgegenstände und zweitens die Benennung derselben durch's gesprochene Wort. Das Kind aber sieht die Gegenstände und hört die Bezeichnung, und wenn durch das Gehörte seine Aufmerksamkeit auf das Anschaubare gerichtet

wird, so weckt andererseits das Angeschaute in dem Innern des Kindes einen geistigen Inhalt für das Gehörte, d. h. das Angeschaute führt in dem Innern des Kindes zu einer spiegelbildartigen Vorstellung, die in Folge der Benennung sich zu einem Begriffe umsetzt. So kommt dann von Seiten des Kindes hinzu die Anschauung des Anschaubaren und die Aufnahme des mitgegebenen Wortes. Bis dahin ist das Kind aufnehmend gewesen. Stellt sich aber bei demselben ein physisches Bedürfniß ein, so entsteht dadurch das Sprachbedürfniß, d. h. das Bedürfniß, sich selbst zu äußern, und dieses eigene Bedürfniß nöthigt das Kind, das bereits Aufgenommene festzuhalten und gegen andere wiederzugeben, so daß dann aus dem Sprachbedürfniß bald auch der Sprachtrieb sich entwickelt, der dann nach Erweiterung des zunächst gewonnenen Sprachvorraths und nach immer freierer eigener Anwendung desselben strebt. Ganz nach denselben Gesetzen kommt auch das taubgeborne Kind anfangs zu seiner Gebärdensprache. Ihm tritt wie dem hörenden Kinde die Anschauung entgegen, schon ehe sein Sprachbedürfniß erwacht ist. Aber eine Benennung der Anschauung kann zu ihm nicht gelangen, denn sie ist ihm durch seine Taubheit verschlossen. Wie aber bei dem hörenden Kinde die Sprache, die es später selbst erlangt und hierauf verwendet, ihm als zweite Bedingung zuvor entgegentreten muß, so muß, wenn der Taubstumme selbst zur Gebärdensprache gelangen soll, ihm auch diese ursprünglich wenigstens im Elementaren zuvor entgegengetreten sein. Und hier ist dann eben die Frage, ob solches der Fall sei oder ob der Taubstumme sich erst seine Sprache erfinden müsse. Wir müssen das erstere bejahen, das letztere verneinen. Auch dem taubgebornen Kinde treten die Elemente seiner Gebärdensprache ursprünglich von Außen entgegen. Das hörbare Wort ist immer auch mit gewissen mimischen Beigaben in Verbindung gesetzt, bei dem einen Sprechenden in höherem, bei dem andern in geringerem Grade. Das Zeigen auf diese oder jene Gegenstände und Erscheinungen, das bejahende Kopfnicken, das verneinende Kopfschütteln, das drohende Erheben des Zeigefingers, das Zeichnen mancher Form oder Richtung mit dem Finger in die Luft, die Nachahmung dieser oder jener Handlung, der die Rede begleitende Ausdruck der Affekten im Gesichte u. s. f., was sind das anders als Elemente der Gebärdensprache, deren sich auch jeder Hörende bedient, ohne daß er weiß oder daran denkt, daß auch hierin

eine sprachliche Äußerung liege und ohne daß, wenn er in Gegenwart eines tauben Kindes sie anwendet, er die Absicht hätte, sie ihm als sprachliche Elemente vorzuführen. Aber sobald die Aufmerksamkeit des tauben Kindes erwacht, nimmt es auch diese mimischen Beigaben der Rede wahr, und wie dieselben in einer Beziehung zum besprochenen Gegenstande stehen, so setzt sie dann auch der Geist des tauben Kindes in eine solche Beziehung, und so werden sie für das taube Kind eine Bezeichnung des Anschauungsgegenstandes und gewinnen so für dasselbe einen sprachlichen Charakter. Von Seiten des Kindes tritt dann für diese mimischen Elemente dasselbe hinzu, wie von dem hörenden Kinde für das gehörte Wort, nämlich die Beobachtung, Festhaltung und Wiedergabe desselben, und wenn dann die Umgebung des Kindes es wahrnimmt, daß bei dem tauben Kind das Wort ausbleibt, dagegen solche mimische Äußerung in ihren Elementen eintritt, so führt sie ein natürlicher Trieb dazu, das, was sie früher ohne sprachliche Absicht ihrer Rede beigegeben hatte, von jetzt an mit sprachlicher Absicht vor dem tauben Kinde zu gebrauchen, und weil die Gesetze für die Beschaffenheit der Gebärdenzeichen sehr einfach sind und man von den ersten Anfängen aus, sobald man sie in sprachlicher Absicht anzuwenden versucht hat, sich sehr leicht in das weitere Gebiet der Gebärdensprache hineinfindet, so erweitert sich auch bei der Umgebung des tauben Kindes ihre Gebärdensprache immer mehr und das taube Kind empfängt alsdann immer mehr Gebärdenzeichen von seiner Umgebung, wie auch das hörende Kind seine eigene Sprache immer mehr durch die Sprache seiner Umgebung erweitert und verbessert. So wird auch die Gebärdensprache, weil das taube Kind ihre Anfänge ebenfalls von seiner Umgebung empfängt, in demselben Sinne gleichsam Muttersprache für das taube Kind, in dem es die Wortsprache für das hörende ist, nur mit dem Unterschiede, daß es nirgends auf der Erde ebenso verschiedene Gebärdensprachen gibt, als verschiedene Wortsprachen sich finden.

e) Zeit der ersten Entstehung der Gebärdenzeichen bei dem tauben Kinde.

Was die Zeit der ersten Entstehung der Gebärdensprache bei dem tauben Kinde betrifft, so sagt Hill, je regsameren Geistes das taubstumme Kind sei und je günstiger die

Verhältniſſe ſeien, unter denen es aufwachſe, deſto früher ſchaffe es ſich die Gebärdenſprache. Während manche Taubſtumme ſchon im dritten und vierten Jahre anfangen, die erſten Schritte in der Bildung ihrer eigenthümlichen Sprache zu machen, entbehren andere noch im neunten, ja ſogar im zwölften Jahre dieſes Mittels zur Verſtändigung mit andern. Man könne eine ähnliche Erfahrung auch bei hörenden Kindern machen. Wir können dieſer Anſicht Hills nicht beiſtimmen. Denn ſelten möchten die neun- bis zwölfjährigen Kinder ſein, die, wenn ſie nicht zugleich blödſinnig ſind, in ſolchem Alter ſich noch nicht in der Wortſprache äußern könnten? Eben ſo ſelten auch die tauben Kinder, die, wenn nicht eine tiefe geiſtige Stumpfheit bei ihnen vorhanden wäre, in ſolchem Alter noch keine Gebärdenſprache beſäßen? Daß ſie in ſolchem Alter ihre Gebärdenſprache immer noch erweitern und freier bilden müſſen, iſt wahr. Aber daß ſie in ſolchem Alter erſt den Grund zu derſelben zu legen hätten, iſt gewiß ebenſo unrichtig, als wenn man behaupten wollte, daß ſie erſt in dem genannten Alter anfangen würden, darnach zu ſtreben, ein empfundenes Bedürfniß andeuten zu können und andere zu deſſen Befriedigung zu veranlaſſen. Die Zeit, in der das taube Kind die von ſeiner Umgebung entgegentretenden Elemente der Mimik als ſprachliche Elemente aufzufaſſen pflegt, wird kaum etwas ſpäter eintreten, als diejenige, in der das hörende Kind die von ſeiner Umgebung ihm entgegengebrachte Benennung der Anſchauungs-Gegenſtände als ſprachliche Bezeichnung auffaſſen wird, obgleich das taube Kind weniger ſchnell in ſeiner Gebärdenſprache fortſchreiten wird, als das hörende in ſeiner Wortſprache.

f) Weitere Ausbildung der Gebärdenſprache durch den Taubſtummen ſelbſt.

Die Weiterbildung der Gebärdenſprache erfolgt nicht bei allen Taubſtummen in gleichem Maße. Die Verhältniſſe, in denen ſie aufwachſen und die Verſchiedenheit ihrer geiſtigen Begabung üben da einen ſehr großen und verſchiedenartig beſtimmenden Einfluß. Aber weſentlich gefördert kann ſie werden durch Hinführung des tauben Kindes zu immer neuen Anſchauungen und durch Aufforderungen an dasſelbe, ſich mimiſch über das Angeſchaute zu äußern. Eine Stufenfolge finden zu wollen, in der die einzelnen Arten der Gebärdenzeichen bei dem

Taubstummen eintreten, wie solches Jäger, Hill und Rößler gethan haben, halten wir für eine Selbsttäuschung, die durch die Wirklichkeit nicht unterstützt wird. Noch naiver erschiene uns der Vorschlag, ein mimisches Lexikon anzufertigen. Wer möchte auch ein solches ausarbeiten und wer dasselbe studiren?

g) Frage, ob die Gebärdensprache eine Erfindung der Taubstummen sei.

Rößler sagt, der Taubstumme schaffe sich seine Sprache selbst, und Kruse, der Taubstumme sei der Erfinder der Sprache, die er in's Institut mitbringe, und Neumann, die Taubstummen selbst seien Erfinder und Ausbildner ihrer Sprache. Wir müssen aber fragen: Warum gelangt denn kein hörendes Kind auf gewöhnlichem Wege zu einer andern Sprache, als nur zu derjenigen, die es von seiner Umgebung vernimmt? Warum sind auch die begabtesten und aufgewecktesten Kinder nicht so genial, abweichend von der Sprache ihrer Umgebung sich selbständig eine eigenthümliche neue Sprache zu erfinden? Aber das taubstumme Kind sollte dagegen auf der höheren Stufe stehen, daß es selbständig sich eine Sprache erfinden könnte, während doch sein geistiger Standpunkt gewöhnlich als ein solcher erkannt wird, der noch unter dem des hörenden steht? Und warum machen denn alle einzelnen taubstummen Kinder, auch wenn sie von andern völlig isolirt sind, doch eben dieselbe Erfindung und diese in derselben Beschaffenheit? Es ist klar, daß bei der natürlichen Gebärdensprache nur mit Unrecht von einer Erfindung die Rede sein kann, die man dem Taubstummen zuschreiben möchte, sondern daß der Taubstumme Anfangs nach denselben Gesetzen und unter denselben Umständen zu seiner Gebärdensprache gelangen müsse, wie das hörende Kind zu der Wortsprache, die seine Muttersprache ist. Hill sagt ferner in seiner Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder, die Gebärdensprache sei nicht nur die Sprache des Taubstummen, sondern auch die des ganzen Menschengeschlechts, und sei ohne alle vorhergegangene Übereinkunft schon von der Natur eingegeben. Hill geht in dieser Behauptung zu weit. Denn wenn die Gebärdensprache die Sprache des ganzen Menschengeschlechts wäre, also bei jedem einzelnen Menschen sich vorfände, so müßte sie ja auch aller Orten in die Anschauung des Taubstummen treten. Was bedürfte es also dann noch einer eigenen For-

schung des Taubstummen oder einer Erfindung desselben? Er dürfte ja bei solcher Voraussetzung sie nur beobachten, nachahmen und sich aneignen. Daß Elemente der Gebärdensprache bei jedem Menschen entdeckt werden können, ist wohl richtig. Aber daß die Gebärdensprache die Sprache des ganzen Menschengeschlechts sei, ist zu viel gesagt. Die Gebärdensprache ist eine Folge der Noth und gelangt nur da zu ihrer reicheren Ausbildung, wo die Erlangung der Wortsprache auf dem gewöhnlichen Wege abgeschnitten ist, bleibt aber, wo letzteres der Fall ist, bei ihren bloßen Elementen stehen. Der Taubstumme kann die Gebärdensprache wohl finden, und zwar theils in den Beigaben der Rede der Sprechenden, theils in den Erscheinungen der Sachen selbst, aber erfinden, d. h. etwas finden, wozu man nur durch einen kombinirten Denkakt gelangen kann, kann er sie nicht. Dagegen ist die Gebärdensprache nicht eine rein konventionelle oder eine geheimnißvolle Sprache, sondern auf die Natur des durch sie Bezeichneten selbst gegründet.

b) Beschaffenheit der natürlichen Gebärdenzeichen.

Prüfen wir die Beschaffenheit der natürlichen Gebärdensprache, so sagt hierüber Sägert, die Ausdrucksweise des Taubstummen müsse natürlich seiner Auffassung nach Inhalt und Umfang, Klarheit und Deutlichkeit entsprechen, da ja jede Sprache der Spiegel und der Ausdruck der Gedanken des Menschen sei. Wie der Taubstumme die einzelnen Vorstellungen oder Empfindungen fasse, so stelle er sie wieder dar. Rößler sagt, die Sprache des Taubstummen leide an denselben Mängeln, wie sein Denken und sei nicht eine bloße Form für seine Gedanken, nicht bloßes Zeichen für die Sache, sondern diese selbst, ein Spiegel seiner Seele, eine Kopie seiner Gedanken und Vorstellungen. Sie sei eine Bildersprache. Und Kruse sagt, der Taubstumme denke mehr sachlich, in konkreten, nicht in abstrakten Formen. Ist in diesen Äußerungen mehr die Schwäche und eine Abnormität, also die ungenügende Beschaffenheit der Gebärdensprache im Vergleich gegen die Wortsprache angedeutet, so hält ihr dagegen Hill eine Lobrede, wenn er sagt, die Gebärdensprache sei eine Sprache voller Leben, worin sich mit vollkommener Wahrheit die ersten Operationen des menschlichen Geistes zeigen. Sie sei ein Bild der Kindheit des Geistes, und da man mit so vieler Sorgfalt Erkundigungen über die

Sprachen der Wilden sammle, so sollte man auch nicht gleichgiltig gegen die Sprache der Taubstummen sein. Wir selbst schließen uns lieber der Äußerung Reichs an, wenn er sagt, die Gebärdensprache sei im Anfang gleichsam das Fenster, durch welches wir in das innere Seelenleben des Taubstummen blicken und erfahren können, ob und welche Vorstellungen er bereits habe und welcher Grad von Wahrheit und Klarheit ihnen zugestanden werden dürfe, wobei aber sowohl unser Auge, als dieses Fenster klar sein müsse, damit nicht die Einbildungskraft etwas hinein sehe, was gar nicht darin sei, oder auch die Anerkennung des wirklich Vorhandenen verloren gehe.

i) Materieller Umfang der Gebärdensprache.

Was den materiellen Umfang der Gebärdensprache anbelangt, sagt Rößler, die Gebärdensprache sei beschränkt auf das Gebiet des sinnlich Wahrnehmbaren; rein Geistiges, das sich nicht in irgend einer Weise im Ausdruck des Gesichts, oder in der ganzen Haltung eines Menschen zu erkennen gebe, lasse sich durch dieselbe nicht bezeichnen. Und Hill sagt, man werde ohne besonderen Nachweis sich davon überzeugt halten, daß die Gebärdensprache noch der Sprache ganz roher Völkerschaften nachstehen müsse. Wer trotz dieser Aussprüche noch nicht völlig von der Armut der Gebärdensprache in materieller Hinsicht überzeugt wäre, der versuche es nur einmal, die verschiedenen Natur- und Kunstgegenstände, z. B. die verschiedenen Vögel, Fische, Insekten, Blumen, Früchte, Samen, Bäume, Stoffe, Werkzeuge, Fabrikate u. s. f., die doch durch ihre Namen alle einzeln unterschieden werden, mimisch auch einzeln zu unterscheiden. Er versuche es ferner, so wie die Wortsprache aus Stammwörtern abgeleitete und zusammengesetzte Wörter bildet, ebenfalls charakteristisch unterschiedene abgeleitete mimische Zeichen zu bilden, dann wird die materielle Armut der Gebärdensprache ihm bald erwiesen sein. Zwar meint Kruse, es könne keinem Besonnenen einfallen, der Gebärdensprache es als einen Mangel anzurechnen, daß sie lange nicht für jeden Begriff oder vielmehr für jedes Wort bestimmte Zeichen habe. Denn es komme nicht darauf an, daß sie den sprachlichen Gegenstand oder die Form eines Satzes erschöpfen, sondern daß sie den in dem Satze liegenden Gedanken, ein Urtheil, eine Meinung oder eine Absicht darzustellen das Vermögen habe, was ein vorurtheilsfreier Be-

obachter ihr ohne Widerrede einräumen müsse. Wenn wir trotz dieser Kruse'schen Verwahrung doch in dieser Beschränktheit der Gebärdensprache einen Mangel und eine Armut derselben gegenüber der Wortsprache finden, so überlassen wir es unsern Lesern, ob wir deßhalb zu den Unbesonnenen gehören, möchten aber Kruse fragen, wenn schon überhaupt eine Fähigkeit, den Gedanken, der in einem Satze liegt, in irgend einer Weise, also wie in der mimischen, so vielleicht auch in einer sinnbildlichen darzustellen, für den Ausdruck des Gedankens genügt, wozu haben wir dann überhaupt noch eine Wortsprache und wozu die einzelnen Bestandtheile derselben? Sind aber diese zur einfachsten, bestimmtesten und völligsten Erfassung des Gedankens zwischen Menschen und Menschen erforderlich, so ist jede andere Ausdrucksweise, die nicht materiell und formell in demselben Grade, wie die Wortsprache, der Sache genügt, dieser gegenüber arm und mangelhaft. Und wir müssen uns wundern, wie selbst Hill glauben konnte, solche Mangelhaftigkeit und Armut habe ihren Grund nur in den ungünstigen Umständen, unter welchen die armen Taubstummen größtentheils in ihren Familien leben und es nicht fühlte, daß sie schon in der Gebärdensprache selbst begründet sei.

k) Unsicherheit des Gebärdenausdrucks.

Der Gebärdenausdruck ist aber auch schon materiell oft sehr unsicher. Hill sagt, da der Taubstumme seine Zeichen von einzelnen Merkmalen entlehne und diese Merkmale oft den verschiedensten Gegenständen eigenthümlich seien, so seien die Zeichen nicht allein sehr vieldeutig und unbestimmt, sondern auch störend bei der Fortschreitung zu allgemeinen Begriffen, und nennt die mimischen Zeichen höchst unzuverläßig und individuell. Und Rößler sagt, wenn der Taubstumme selbst im Stande sei, sich einige Begriffe durch Zusammenstellung der Dinge aus der nächsten Umgebung zu bilden, so ermangeln diese doch der Klarheit, und die Vermischung des Begriffs mit verwandten Zuständen und Thätigkeiten sei so leicht und liege so nahe, daß die Gebärdensprache des Taubstummen immer dazwischen schwanke. Als Hauptgrund der Denkschwäche und Gedankenarmut des Taubstummen gibt Hill die geistige Isolirung desselben von andern Menschen an und will auch selbst den Grund der Armut, Unbestimmtheit und Weitschweifigkeit der Gebärdensprache nicht, wie

Heinicke, in der Beschaffenheit ihrer Zeichen finden. Wir glauben aber, daß Heinicke hier richtiger als Hill gesehen und daß Hill es übersehen habe, daß in den Instituten, in welchen er die Gebärdensprache bis zur Vollkommenheit der Wortsprache fortgeschritten glaubte, von rein natürlichen Gebärdenzeichen nicht mehr gesprochen werden kann.

l) Die Aufeinanderfolge der Gebärdenzeichen.

Auch hinsichtlich der Aufeinanderfolge der einzelnen Gebärdenzeichen weicht der mimische Ausdruck von der Wortsprache ab und schickt eben immer das voraus, was dem Taubstummen die Hauptsache ist. Der Taubstumme sagt z. B. nicht: „Ich habe einen Hasen über die Straße springen sehen," sondern: „Hase, Straße, über, springen, sehen, ich."

m) Die Aneignung der natürlichen Gebärdensprache für den Lehrer.

Was die Aneignung der natürlichen Gebärdensprache betrifft, so sagt Rößler, es sei klar, daß man keine allgemein giltige Beschreibung einzelner Gebärdenzeichen geben und daß man durch Bücherstudium wohl das Wesen dieser Sprache, die Gesetze und den Gang ihrer Entwicklung kennen lernen, nicht aber die Zeichen im einzelnen gewinnen könne. Dazu sei neben genauer Beobachtung der Verkehr mit den Taubstummen erforderlich. Einige Stunden Beschäftigung mit einem taubstummen Kinde hälfen mehr, als das Lesen eines ganzen Buches voll Zeichenbeschreibungen. Und Jäger sagt, man solle nicht glauben, daß die Erlernung der Gebärdensprache sehr schwierig sei, und wenn es auch die Natur dieser Sprache mit sich bringe, daß Erwachsene es in ihr nie mehr zu der Vollkommenheit bringen, mit der sie Taubstumme anwenden, so lehre doch andererseits die Erfahrung, daß auch sie die nöthige Fertigkeit bald erlangen, wenn sie nur einmal anfangen, sich mit einem Taubstummen abzugeben.

n) Die weitere Ausbildung der Gebärdensprache.

Daß die Gebärdensprache weiterer Ausbildung fähig sei, bezeugt Hill, wenn er sagt, er sei fest überzeugt, daß auch die

Gebärdensprache sich zu einem hohen Grade von Vollkommenheit ausbilden ließe, berufe sich aber dafür nicht auf die von Abbé de l'Epée, von Abbé Sicard, von Reitter und andern gemachten Versuche. Denn alle diese Männer haben bei ihrem Streben die natürliche Richtung der Gebärdensprache verlassen und dieselbe in die Formen der französischen oder der deutschen Sprache zu schlagen sich bemüht. Aber auch die Gebärdensprache habe ihre eigenthümliche Natur. Wo man dieselbe bei den Ausbildungs-Versuchen unbeachtet gelassen habe, da sei ein Monstrum von Sprache entstanden, so daß nach den allgemeinen Geständnissen jener Männer die Taubstummen und selbst die gebildetsten unter ihnen trotz jener Maßregeln keinen Gebrauch im freien Verkehr davon machen. Die Möglichkeit einer Vervollkommnung der natürlichen Gebärdensprache erweisen die Taubstummen-Institute in Paris, Wien, Berlin u. s. f., in denen man der Gebärdensprache als Mittheilungsmittel sowohl im gewöhnlichen Umgange, als auch im Unterrichte sich bediene. Alle Vorstellungen, zu welchen die Schüler dieser Anstalten gelangen, werden in dieser Sprache aufbewahrt und mit ihr auf die folgende Schulgeneration fortgepflanzt, welche ebenfalls das Ihrige zur Erweiterung und weitern Ausbildung der Sprache beitrage. Die Zeichen verlieren dabei immer mehr ihr scharfes Gepräge, ihre unmittelbare Deutlichkeit und werden allmählich so abgeschliffen, daß man selbst in den Instituten kaum noch die Abstammung der Zeichen nachweisen könne. Aber mit der größten Leichtigkeit und Sicherheit besprechen sich die Schüler jener Anstalten über die Zeitungs-Nachrichten und für jeden Gegenstand des Wissens haben sie eine reiche Terminologie in Gebärden.

o) Die Läuterung der Gebärdenzeichen.

Mit der Ausbildung der natürlichen Gebärdensprache ist natürlich auch eine Läuterung vieler Gebärdenzeichen verbunden. Rößler sagt hierüber, eine besondere Einwirkung auf die Bildung (er wollte wohl sagen: auf die Beschaffenheit) der Gebärdenzeichen werde zwar in der Regel nicht erforderlich sein und man werde dieselbe vielmehr am zweckmäßigsten dem Taubstummen selbst überlassen können. Aber doch gebe es Fälle, wo die Gebärdenzeichen zu unbestimmt oder anstößig seien. Da nämlich der kleine Taubstumme das Wesentliche von dem bloß Zufälligen an einem Dinge oder an einer Erscheinung nicht sogleich zu unterscheiden

vermöge, so entlehne er bisweilen ein Zeichen von einem nebensächlichen Merkmale oder einer zufälligen Äußerlichkeit, wodurch die Bezeichnung nicht treffend genug sei und daher von andern nicht verstanden werde. In solchen Fällen müsse man des Taubstummen Aufmerksamkeit auf ein dem Dinge *wesentliches* Merkmal lenken und ihn zur Anwendung von bestimmteren Zeichen führen. In andern Fällen leiden die Gebärdenzeichen an zu großer *Natürlichkeit*, so daß sie anstößig und verletzend werden, z. B. in der Bezeichnung leiblicher Bedürfnisse oder solcher Personen, die ein Gebrechen oder irgend eine unrühmliche Eigenschaft, z. B. eine große Nase, rothe Haare u. s. f. haben, wovon der Taubstumme die Bezeichnung entlehne. In solchen und ähnlichen Fällen sei es gleichfalls nöthig, daß der Taubstumme von den selbstgebrauchten Zeichen abgeleitet und auf ein anderes hingewiesen werde. Hat Rößler die Nothwendigkeit der Läuterung der Gebärdensprache in dem Umstande gefunden, daß manche von den Taubstummen selbst gewählte Bezeichnungen zu *unwesentlich* und zu *anstößig* seien, so findet sie Hill mehr in der *Unbestimmtheit* vieler Gebärdenzeichen. Denn er sagt, je mehr sich der Anschauungskreis des taubstummen Kindes erweitere, und je mehr sich zugleich sein Anschauungsvermögen entwickele, desto mehr finde er an verschiedenen Gegenständen dieselben und an einem und demselben Gegenstande verschiedene Merkmale auf. Er fühle dabei sehr bald, daß seine bisher angewandten einfachen Zeichen zur sicheren Verständigung zu allgemein seien und sehe sich daher genöthigt, dieselben näher zu bestimmen und zu erweitern, und betrete damit diejenige Stufe der Entwicklung seiner Sprache, auf welcher er mehrere Zeichen zur Bezeichnung eines Gegenstandes anwende, wobei aber die Zeichen oft zur vollständigen Beschreibung des Gegenstandes werden. Und so wie der Taubstumme selbst immer spezieller in der Bezeichnung werde, so nöthige er auch diejenigen, welche sich ihm verständlich machen wollen und sich zu allgemein ausdrücken, zu diesen näheren Bestimmungen. — Doch der Taubstumme *verkürze* auch nach und nach seine komplizirten Zeichen und wende entweder nur eines derselben an, oder verschmelze er sie da, wo mehrere Zeichen erforderlich seien, in dem Grade, daß sie als eines erscheinen. Es sei leicht einzusehen, daß durch solche Verkürzungen und Verschmelzungen die Gebärdenzeichen die allgemeine Deutlichkeit und Verständlichkeit immer mehr verlieren und daß sie deßhalb namentlich Fremden, welche die Entstehung der-

ſelben nicht verfolgen konnten, wie rein willkürliche Zeichen erſcheinen. Vergleicht man die Rößler'ſche und die Hill'ſche Anſicht über die Läuterung der Gebärdenzeichen, ſo iſt auffallend, daß Rößler das Geſchäft der Läuterung der Gebärdenzeichen der Umgebung des Taubſtummen, beſonders dem Lehrer desſelben, Hill dagegen es dem Taubſtummen ſelbſt zuſchreibt. Wir ſelbſt möchten hierin Rößler zuſtimmen. Dagegen hat Hill vollkommen Recht, wenn er ſolche Läuterung hauptſächlich in den Inſtituten findet. Jäger möchte eine derart geläuterte Gebärdenſprache eine Schulmimik nennen und ſagt von ihr, es ſei damit noch keineswegs eine künſtliche Mimik gemeint, ſondern die natürliche, wie ſie die Schule behufs ihrer Zwecke auszubilden pflege. Das Zeichen, wie es der Taubſtumme ſelbſt zu bilden pflege, ſei zuerſt möglichſt einfach und erhalte erſt nach und nach Zuſätze, welche die Erweiterung von dem Anſchauungskreiſe des Taubſtummen ihm aufdringe. Das Zeichen der Schule dagegen ſei im Anfang zuſammengeſetzt und werde ſpäter einfacher, indem man alles minder Weſentliche nach und nach dabei weglaſſe. Was Jäger die Schulmimik genannt hat, heißt Kruſe die Converſationsſprache des Taubſtummen und betrachtet dieſelbe für die ſchönſte und gehaltvollſte Gebärdenſprache. Von ihr aber unterſcheidet ſich noch die methodiſche Ausbildung der Gebärdenſprache, wodurch dieſe eine künſtliche wird.

p) Charakter der natürlichen Gebärdenſprache.

Suchen wir dem Charakter der natürlichen Gebärdenſprache näher zu kommen, ſo müſſen wir zunächſt einer Darſtellung Hill's entgegentreten, wodurch er theilweiſe ſchon Erſcheinungen als Sprache nachzuweiſen ſucht. Er ſagt in ſeiner Anleitung zum Sprachunterricht taubſtummer Kinder: „Inſofern ſowohl die innern Erregungen, als die Organiſation des äußern Syſtems, auf welches dieſelben übertragen werden, im allgemeinen bei allen Menſchen in gleicher Art gegeben ſind, werden ſich auch die äußern Zeichen bei allen Menſchen in gleicher Art ausbilden und in gleicher Art wahrgenommen werden.“ Wir müſſen annehmen, daß hier bei Hill eine Begriffsverwechslung eingetreten ſei, daß er nämlich Anzeichen für Zeichen genommen habe. Denn wir können nur zugeben, daß ſowohl die innern Erregungen als die durch ſie bedingten und hervorgerufenen äußerlichen Beigaben beſonders im Geſichte des Menſchen überall dieſelben ſind

und letztere deßhalb auch überall in derselben Weise in die Anschauung eines andern treten. Aber das Hill'sche Wort „Zeichen" macht die fraglichen äußern Beigaben der Affekte schon zu Sprachbestandtheilen, und das sind sie nicht, so lange sie nur Erscheinungen sind, sondern sind es erst, wenn sie zur Andeutung der betreffenden Affekte in freier nachahmender Weise vor die Anschauung eines andern gestellt werden. Das hat Reuse richtiger bezeichnet, wenn er das Denken der Taubstummen als mit der Gebärdensprache innig verschmolzen und verwachsen, nur eine, wenn auch nicht unmittelbare Nachbildung der wirklichen äußern Erscheinungen oder ein Wiedergeben der erhaltenen Eindrücke nennt. Wenn aber Hill weiter sagt: „Bilden sich nun in der Auffassung unserer selbst Associationen zwischen den Vorstellungen gewisser äußerer Zeichen und denen gewisser innerer Veränderungen des Fühlens und Denkens, so werden, wenn wir dieselben äußeren Zeichen an andern Menschen wahrnehmen, auch die Vorstellungen der entsprechenden innern Erregungen in uns zum Bewußtsein geweckt, oder von uns den Zeichen unterlegt werden," so können wir ihm wieder nicht beistimmen. Denn nach seiner Darstellung kommt das Kind zuerst zur Betrachtung seiner selbst, und zum Bewußtsein der in seinem eigenen Innern sich findenden Vorgänge und zur Erkenntniß über das Beziehungsverhältniß der innern Erregungen und deren äußerlichen Zugaben bei ihm selbst, ehe es die Beigaben der Affekte an andern beachtet und aus denselben dann die Beschaffenheit der betreffenden Affekte selbst abstrahirt. Wir selbst finden solchen Vorgang nirgends in solcher Weise gegeben, sondern überall richtet das Kind seine Aufmerksamkeit früher auf das außer ihm Befindliche, als auf sich selbst. Nun aber fährt Hill fort, auch im Taubstummen finden wir, wie im Vollsinnigen, die beiden Richtungen der Ausprägung des Innern, nämlich die plastische und die tönende wieder. Der taubstumme Säugling gebe seine Gefühle und Bedürfnisse ebenso wie jedes andere Kind durch Gebärden und Laute zu erkennen und niemand vermuthe daher in dieser Zeit schon die bleibende Stummheit desselben. Es verstehe die freundlichen Mienen der Mutter ebenso sicher und lange nach ihr mit denselben Gefühle, wie das gesunde Kind. Aber die süßen Laute der Mutterliebe, welche schon in dem hörenden Säugling gleiche Saiten anschlagen, bringen keine Wirkung in dem gehörlosen Kinde hervor, und in der sorgsamen Mutter entstehe daher sehr

bald die Befürchtung der Taubheit. Hier befindet sich Hill in einer Vermischung von Begriffen, die seiner Argumentation die Spitze abbricht. Denn das Langen eines Kindes nach seiner Mutter ist eine unwillkürliche Folge seines Verlangens nach derselben, sein Schreien eine unwillkürliche Folge des Gefühls eines unbefriedigten Bedürfnisses, das freundliche Entgegenkommen der Mutter gegen das Kind eine Folge der Mutterliebe. Aber all dieses geschieht nicht in sprachlichem, sondern in sachlichem Interesse, und all diesen angegebenen Erscheinungen fehlt deßhalb der sprachliche, selbst der gebärdensprachliche Charakter. Wie mit denselben die süßen Laute der Mutterliebe, die bei dem hörenden Kinde schon eine Grundlage seines eigenen Sprechens werden, die also selbst schon wortsprachliche Äußerungen der Mutterliebe sein müssen, auf gleiche Linie gestellt werden, ist nicht zu begreifen. Hill sagt aber weiter, während sich bei den hörenden Kindern allmählich aus den rohen Empfindungslauten, angeregt durch die tönende Natur, getrieben durch ein äußeres und inneres Bedürfniß, belehrt durch den allgemeinen Gebrauch seiner Umgebung, die Sprachwerkzeuge immer mehr ausbilden und darum die Ausprägung des Innern durch Laute immer mehr entwickele, bleibe diese Art der Sprache bei dem gehörlosen bald ohne Anwendung und darum zugleich ohne alle Ausbildung, so daß man es in dieser Beziehung stumm nennen könne. Der Gehörlose richte dagegen seine Aufmerksamkeit auf die sichtbaren Äußerungen des innern Lebens, und darum bilde sich bei ihm die andere Seite des Gedankenausdrucks, nämlich die durch Gebärden mehr als bei dem mit Gehör Begabten aus. Selbst die ursprünglichen Empfindungslaute werden mit zunehmender Überlegung immer seltener, so wie umgekehrt durch die Gewalt, welche wir Hörende über unsere Gefühle bekommen, durch die Dämmung unserer Leidenschaften und durch Gewöhnung die Darstellung durch Gebärden mehr und mehr verdrängt und die ursprüngliche Sprache des Gefühls zu einer Sprache des Verstandes gemacht würde. Nur in den Augenblicken der heftigen Empfindung breche die Macht der Natur durch und es finde zwischen Taubstummen und Hörenden in gewisser Beziehung eine sprachliche Übereinstimmung statt. Der auffahrende Sturm der Leidenschaft, der plötzliche Überfall von Freude, Schmerz und Jammer, wenn sie tiefe Furchen in der Seele graben, ein übermannendes Gefühl von Rache, Verzweiflung, Wuth, Schrecken u. s. f. mache den Sprecher stumm

und zu einem Mimiker, während es den Taubstummen aus seiner Stummheit reiße und ihn in übereinstimmende Laute ausbrechen lasse. Wir können hierin Hill nicht beistimmen. Denn wenn die rohen Empfindungslaute, von welchen hier die Rede ist, auch schon zu der Grundlage der Wortsprache gehören, in welche das hörende Kind sie umbildet, wäre es da nicht sehr auffallend, daß das taube Kind, bei dem doch nach Hill's Ansicht trotz seiner Taubheit dieselbe Grundlage für die Wortsprache sich zuerst ausbildete, später diese Grundlage wieder verläßt und zu Gebärden greift? Und wenn bei der Weiterentwicklung der Wortsprache bei dem hörenden Kinde in gleichem Maße die Gebärdensprache, die es nach Hill's Darstellung früher in höherem Maße gehabt haben müßte, immer mehr zurückträte, warum hätte denn alsdann das hörende Kind die Gebärdensprache wieder verlassen und nach der Wortsprache gegriffen, während das taubgeborene gerade die entgegengesetzte Wahl zu treffen beliebte? Welcher Theil hätte dann hier besser gehandelt? Und wenn der heftige Sturm der Leidenschaften nach Hill's Darstellung den Sprecher zu einem Mimiker machte und den Taubstummen aus seiner Stummheit riße, so wäre ja hier das einfachste Mittel gegeben, wie einerseits ein Hörender die Gebärdensprache und ein Taubstummer die Wortsprache am leichtesten erlangen könnte. Es ergibt sich hieraus die Nothwendigkeit, daß man über Sprache und zwar über Wortsprache und Gebärdensprache eine gründliche Definition festhalte, wenn man vor dießfallsigen Verirrungen und Begriffsverwechslungen verwahrt bleiben will. Endlich sagt Hill, die Sprache des Taubstummen sei eine bloß unabsichtliche und beschränke sich auf die Ausprägung der Subjektivität. Er habe sie in diesem Grade mit jedem Kinde und sogar mit den Thieren gemein, denn auch der Wurm im Staube krümme sich, wenn er getreten werde, und wir erkennen sehr gut aus den Bewegungen der Thiere den innern Zustand und die Beschaffenheit desselben. Insofern andere aus diesen unwillkürlichen Äußerungen auf den innern Zustand des Geschöpfs schließen können, und an diesen äußern Zeichen das Innere wahrnehmen, können wir sie auch Sprache nennen. Sie seien die Sprache der Natur. Zu einer menschlichen Sprache werden sie aber erst dann, wenn sie absichtlich und mit Willkür angewendet werden. Hier hat Hill selbst zugegeben, daß zu unterscheiden sei zwischen äußern Erscheinungen, die als Wirkungen innerer Zustände sich darstellen, und einer absichtlichen

Vorführung solcher Erscheinungen, um an die kausalen Seelenzustände zu erinnern, und hat selber nur dieser absichtlichen Vorführung jener Erscheinungen, nicht aber diesen selbst einen sprachlichen Charakter beigelegt. Wie kann er aber alsdann noch von einer Naturſprache reden, die selbst der Wurm spreche, und die konsequenterweise dann jeder Stein, jede Pflanze u. ſ. f. reden müßte? Was die Natur gibt, iſt nicht Sprache, sondern Erſcheinung, und erſt die Bezeichnung der Erſcheinung iſt Sprache im berechtigten Sinn des Wortes, und nur mit dieſer haben wir es in der uns geſetzten Aufgabe zu thun.

D. Wirkung der Gebärdenſprache auf den geiſtigen Zuſtand des Taubſtummen.

a) Bedeutung einer Sprache dem Bezeichneten gegenüber.

Fragen wir, was Sprache überhaupt und was insbeſondere auch die Gebärdenſprache dem Bezeichneten gegenüber ſei, ſo haben wir vorerſt, wie ſchon früher geſagt wurde, unter dem Bezeichneten ſowohl die Anſchauung als den Denkſtoff zu verſtehen und nach dieſen beiden Seiten hin die obige Frage aufzufaſſen. Hill ſagt, viele Zeichen, welche von den Seinigen für dies und das angedeutet werden, werde das taubſtumme Kind allmählich feſthalten, und als Namen für die betreffenden Gegenſtände gebrauchen. Und ſo mannigfach die Anſchauungsſeiten des Gegenſtandes ſeien, eben ſo vielfach können auch die Namen für denſelben ſein und ſo abweichend zeigen ſie ſich auch wirklich bei dem Taubſtummen. Und Rößler ſagt, der Taubſtumme gebe dem Dinge einen Namen, indem er nur Ein Merkmal desſelben hervorhebe und zwar dasjenige, das ihm als das wichtigſte erſcheine, das am lebhafteſten aus dem Bilde in ſeiner Seele hervortrete und woran er den Gegenſtand am meiſten und ſicherſten von andern unterſcheide. Hier begegnen ſich Rößler und Hill in gleicher Anſchauungsweiſe, indem ſie die einzelnen Gebärdenzeichen als Namen auffaſſen, alſo der Gebärdenſprache eine benennende Kraft zuſchreiben. Wer wird aber auch behaupten, daß unſer Bild, das wir in dem Spiegel ſehen, unſer Name ſei? Wer wird ein Porträt von einer Landſchaft oder von einer Situation für den Namen ſolcher Landſchaft oder ſolcher Situation anſehen? Namen ſind Beſtandtheile der Wortſprache und

nur die Wortsprache vermag zu benennen, und eben in ihrer benennenden Eigenschaft liegt auch ihre Abstraktionskraft, und was durch die Namen bezeichnet wird, tritt uns als abstrahirter Begriff oder Gedanke entgegen. Das Bild aber, und hiezu gehört beinahe die ganze Gebärdensprache, ist kein Name, sondern nur Wiederschein der sinnlichen Erscheinung, und was durch Hinzutreten der gebärdensprachlichen Bezeichnung aus der Anschauung heraus im Innern des tauben Kindes geweckt wird, ist nicht Abstraktion, sondern nur Reflexion, eine spiegelbildartige Vorstellung der sinnlichen Erscheinung selbst. Wir müssen deßhalb an der Definition festhalten, daß Wortsprache die Benennung, Gebärdensprache aber eine Darstellung der Anschauung sei, und daß nur die Wortsprache zu abstrahirtem Denken, die Gebärdensprache nur zu reflektirten Vorstellungen führe.

b) Logischer Charakter der Gebärdensprache.

Es ist auffallend, daß in der Literatur des Taubstummen-Bildungswesens gerade diese Seite der Gebärdensprache, die doch ihre wichtigste und in ihren Folgen tiefgreifendste ist, so selten einer tieferen Betrachtung unterworfen und daß, wo es geschehen ist, die Sache noch viel zu sehr in Unbestimmtheit gelassen worden ist. Jäger will zwar in den mimischen Zeichen auch solche finden, die den Charakter von Hauptwörtern, andere, die den Charakter der Zeitwörter hätten, auch sogar solche, die unsern Eigenschaftswörtern ähnlich seien, muß aber dann doch hinzusetzen, Zeichen, welche den andern Arten unserer Wörter entsprechen, habe die natürliche Gebärdensprache eigentlich gar nicht, auch wisse sie überhaupt nichts von einer Deklination und Konjugation. Es würde Jäger schon schwer geworden sein, nur die von ihm noch genannten logischen Charaktere der Gebärdenzeichen in Wirklichkeit und zwar in durchgreifender Ausdehnung nachzuweisen. Denn die logische Charakterisirung der Begriffe beruht eigentlich nicht auf ihrem Inhalt, sondern auf der Qualität ihrer Auffassung, sonst würde z. B. nicht thun ein Zeitwort, (das) Thun ein Hauptwort und thätig (sein) ein Eigenschaftswort sein. Wie aber in der mimischen Bezeichnung von thun, Thun und thätig ein charakteristischer Unterschied gefunden werden könne, möchte schwer nachzuweisen sein. Auch Jäger hat einen logischen Charakter der mimischen Zeichen

für die übrigen Arten unserer Wörter nicht gefunden, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil die natürliche Gebärdensprache einen logischen Charakter ihrer Bestandtheile gar nicht besitzt, weßhalb auch Flexionen bei ihr eine Unmöglichkeit sind. Zwar meint Hill, obgleich er in gleichem Athem zugeben muß, daß der Taubstumme fast ohne alle Bezeichnung der syntaktischen Verhältnisse die Zeichen der Begriffe aneinanderreihe, daß der Taubstumme nicht ganz ohne Bezeichnung derselben sei, erhelle daraus, daß er die Beziehungen der Modalität (der Möglichkeit und Nothwendigkeit) durch Mimen äußere. Aber Hill vergißt hiebei, daß die Modalitäten keine rein syntaktischen oder grammatischen Beziehungsverhältnisse, sondern reelle Sachverhältnisse sind, die zwar in der Wortsprache zugleich in syntaktische Beziehungsverhältnisse gesetzt und in solcher Weise ausgedrückt werden können, in der Mimik aber so inflexibel erscheinen, wie andere Gebärdenzeichen. Wenn er aber glaubt, der Taubstumme brauche auch solche feinen Beziehungen und Verbindungen nicht, die wir durch Flexion und Konjunktionen ausdrücken, so möchten wir ihn zuerst fragen, warum denn wir Hörende in der Wortsprache sie nöthig haben, und hernach, wenn wir ein geistiges Bedürfniß für dieselben haben, damit unsere Sprache das sichere und vollkommene Mittel unserer Gedankenäußerung sei, müssen wir uns wundern über Hill's Behauptung, daß der Taubstumme ihrer nicht bedürfe. Wir müssen sagen, die Gebärdensprache habe eben keine solche logischen Beziehungsmittel, aber das sei ihr Mangel und ihre verderblichste Schwäche. Die Wortsprache gibt allen Wörtern ihren bestimmten logischen Charakter, so daß bei jedem Worte sich sogleich erkennen läßt, zu welcher Wortgattung es in seiner jeweiligen Erscheinung gehöre, ob es ein Haupt- oder Zeit- oder Eigenschaftswort u. dergl. sei. Und weil der logische Charakter der Wörter an diesen selbst erkennbar ist, daher ist es auch möglich, einem und demselben Begriffe jetzt dieses, jetzt jenes Charakterzeichen zu verleihen, und so nicht nur abgeleitete Begriffe und Wörter zu bilden, sondern namentlich auch Prädikatives als Substantives aufzufassen und darzustellen und dadurch eine reiche Art abstrakter Begriffe zu bilden. Ja nur da, wo in einer Sprache in den Bestandtheilen derselben ein logischer Charakter zu Grunde liegt, ist überhaupt auch eine Flexion möglich. Deßhalb findet sich auch eine solche nur in der Wortsprache, während man vergeblich sie in der Gebärdensprache sucht. Des logischen Charakters der

Wörter ist aber die Wortsprache nur deßhalb fähig, weil ihr Grundcharakter die Benennung ist, während die Gebärdensprache solches nicht ist, sondern als plastische Darstellung der Erscheinungen, und so in gewissem Sinn selbst wieder als Erscheinung auftritt. Weil aber die mimischen Zeichen, so lange sie natürlich sind, nirgends einen logischen Charakter haben, darum ist es ihnen auch nicht möglich, die Vorstellungen in eigentliche Begriffe umzusetzen und diese zu fixiren und Darstellungen zu geben für das, was rein begrifflicher Natur, also Abstraktes ist, und ihrer Aneinanderreihung fehlt deßhalb überall das geistige Band, das ihre Verbindung zu einer wirklichen Einheit macht, wie die Wortsprache Satz- und Periodenganze schaffen kann. Nur die künstliche Gebärdensprache sucht ihren Bestandtheilen auch einen logischen Charakter zu verleihen. Aber was sie in dieser Weise thut, ist nur etwas äußerlich Angeschlossenes, nicht mit der Natur der Zeichen selbst schon organisch Mitgegebenes, und ihr diesfallsiges Produkt ist in Wahrheit nichts anderes als eine Karrikatur.

c) Einfluß der Gebärdensprache auf die geistige Seite des Taubstummen.

Fassen wir das recht in's Auge, was in der Wortsprache in Folge des logischen Charakters ihrer Bestandtheile unserem Geiste zu seiner Entwicklung und Ausbildung gegeben ist, so werden wir die Ansicht Itards, welcher meinte, die Taubstummen hätten auch schon durch die Mimik allein ganz dasselbe werden können, wozu der Vollsinnige sich mit der Gabe des Gehörs und der Rede emporgearbeitet hat, zu würdigen wissen und auch durch seinen famosen Vorschlag uns nicht blenden lassen, wenn er sagt, er würde den Vorschlag machen, alle Taubstumme in ganz Europa an einem und demselben Orte zu vereinigen, wenn er nicht die Hindernisse, die sich der Ausführung eines solchen Projektes entgegenthürmen, zu gut kännte. Dort müßten sie unter der unumschränkten Gewalt eines Vorgesetzten eine abgesonderte Gemeinde bilden; ihre Lehrer würden ausgezeichnete Köpfe aus ihrer Mitte sein, und er müßte sich sehr täuschen, wenn aus ihnen nicht bald geistreiche und originelle Menschen hervorgiengen. Hill hat sich über diese Ansicht sehr mild ausgedrückt, da er sagte, es gewährte in der That eine interessante Beschäftigung, darüber nachzudenken, wie sich ihre Fortschritte,

ihr Kunstfleiß, die Verhältnisse unter ihnen, ihre Gebräuche und Einrichtungen zu denen der Hörenden verhalten würden.

Übrigens ist der Einfluß, den auch pantomimische Unterhaltungen auf die Übung und Stärkung der Erinnerungskraft und des Gedächtnisses, sowie auf die Verstandesentwicklung des Taubstummen, und anderntheils auf die immer größere Vervollkommnung der Gebärdensprache selbst haben, nicht unbedeutend. Jäger sagt sogar, daß vermittelst derselben auch auf das Gemüth belebend, leitend und veredelnd gewirkt werden könne und es nicht unmöglich sei, ihn schon durch Mimik zu einiger Erkenntniß Gottes und zu der Hoffnung des ewigen Lebens zu führen. Auch sei sie für jedes einzelne Unterrichtsfach theils unentbehrlich, theils wenigstens förderlich. Dagegen habe sie aber auch ihre entschieden nachtheiligen Folgen. Schon Hill sagt, je mannigfaltiger und reichhaltiger die Elemente, deren Zusammensetzungen, Wendungen, Biegungen und Modifikationen der Sprache seien, desto mannigfacher und freier sei auch das Denken. Beschränktheit der Sprache theile sich nothwendig dem Wesen des Denkens mit, mit welchem sie innig zusammenhänge. Aus diesem Urtheile ist die Folge auch der Gebärdensprache leicht herauszufinden. Und Rößler sagt, da der Taubstumme mit seinen Wahrnehmungen an das Gebiet der Sinnenwelt gefesselt sei und die Gebärdensprache eine Überschreitung der Grenze derselben nicht zulasse, so müsse er in seiner intellektuellen und sittlichen Ausbildung nothwendig tief unter dem Vollsinnigen stehen bleiben und zu wirklichen Begriffen von Recht und Unrecht, gut und böse, Vergeltung und Strafe, Glauben, Unsterblichkeit, Ewigkeit u. s. f. gelange er nie von selbst. Doch es ist in diesen Aussprüchen hauptsächlich die materielle Folge des Einflusses der Gebärdensprache auf den Taubstummen ausgesprochen. Nicht unwichtiger, ja vielleicht noch wichtiger ist die formelle Folge derselben. Denn die Qualität der Bezeichnung hat ihren maßgebenden Einfluß auf die Art und Weise, wie das Bezeichnete geistig aufgefaßt und festgehalten wird. Die logische Seite der Sprache ist maßgebend für den logischen Charakter des Gedachten. Deßhalb vermittelt die Wortsprache die Begriffe und ein abstraktes Denken, die Gebärdensprache aber bloß Vorstellungen und konkrete Reflexionen. Daher muß auch Kruse sagen, der Taubstumme denke nur in konkreten, nicht in abstrakten Formen. Und Hill sagt, das Denken des Taubstummen müsse ein ganz anderes sein, als das in der Lautsprache. Es

sei kein abstraktes, sondern ein Denken in Bildern, ein stetes Veranschaulichen des Gegenstandes und seiner einzelnen Erscheinungen. Bei diesem Umstande will der Vorzug, den Hill dagegen der Gebärdensprache einräumen will, wenn er sagt, die Zeichen des Taubstummen werden viel vollständigere Vorstellungen der Seele bezeichnen, als dies auf einer gewissen Stufe des hörenden Kindes mit dem gesprochenen Worte der Fall sei, gerade nicht mehr viel bedeuten. Die Gebärdensprache hat ihren Werth, aber diesen ihren Werth muß man nur in dem suchen, worin er wirklich liegt. Rößler hat auch ganz Recht, wenn er sagt, trotz ihrer Beschränktheit und Unvollkommenheit bleibe die Gebärdensprache ein höchst wichtiges Verkehrs- und Bildungsmittel für den Taubstummen. Denn er könne durch sie seine Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen geben und seine sinnlichen Wahrnehmungen bezeichnen. Durch sie könne seine Aufmerksamkeit geweckt und geleitet, sein Denken mannigfach angeregt und berichtigt, sein Gefühl erregt und veredelt, sein Thun und Lassen bestimmt und seine geistige Entwicklung gefördert werden. Diesen Werth der Gebärdensprache wird auch jeder, der sie kennt und tiefer erfaßt hat, ihr zugestehen, ohne daß er deßhalb auch ihres nachtheiligen Einflusses zu vergessen hätte.

d) Summarische Zusammenfassung der Folgen der Gebärdensprache.

Nachdem wir die Gebärdensprache nach allen ihren Seiten betrachtet haben, fassen wir, weil ihr Eintreten bei dem tauben Kinde ebenso sicher die positive Folge der Taubheit ist, als das Ausbleiben der Wortsprache bei ihm ihre nothwendige negative, Beides zusammen und sehen, was nun durch diese beiden Folgen zusammen für die Ausbildung des Geistes des Taubstummen entstehe. Da müssen wir zwar Hill beistimmen, wenn er es als einen Irrthum bezeichnet, daß das Denken unmittelbar und wesentlich als ein Produkt der Lautsprache zu betrachten sei, weil man dabei die grundlegende Anschauung und die aus derselben sich zunächst bildenden spiegelbildartigen Vorstellungen in der Seele des Kindes ignoriren müßte. Aber wir müssen doch seiner Behauptung widersprechen, daß das Denken, worunter wir das normale menschliche Denken verstehen, nur aus der eigenen geistigen Kraft des Kindes heraus und nicht auch aus der des Wortes heraus entstehe, und können, wenn er es als einen

großen Irrthum hinstellt, wenn man meine, weil der Taubstumme die Lautsprache als Trägerin der Gedanken entbehre, so sei er auch zum Denken unfähig, solchen Irrthum nur dann zugeben, wenn unter Denken alle und jede geistige Thätigkeit, nicht aber bloß das durch Abstraktion vermittelte wirklich normale Denken verstanden sein soll. Ja wir müssen, wenn er den Ausspruch Herders anführt, daß wir nur durch Sprache vernünftig denken und nur durch Sprache unsere Vernunft und Empfindungen, unsere Gesinnungen und Erfahrungen andern mittheilen und dabei sagt, Herder habe hier unter Sprache nicht nur unsere Lautsprache (eigentlich Wortsprache), sondern Sprache im allgemeinen Sinn des Wortes verstanden, seine Ansicht, wenn wir unter vernünftigem Denken ein normales menschliches Denken verstehen, gerade umkehren und sagen, Herder habe dabei unter Sprache nur die Wortsprache bezeichnen können; denn nur die Wortsprache ist die vollkommenste, wahre Trägerin des normalen Denkens. Wir können deßhalb auch Czech nicht beistimmen, wenn er sagt, das Denken des auf sich beschränkten Taubstummen sei nur der Form, nicht aber der Materie nach menschliches Denken. Wir würden gerade das Gegentheil behaupten. Wir können hier auch Hill nicht begreifen, daß er, indem er Czech's Ansicht zu entkräften sucht, die Bedingung, unter der eine geistige Thätigkeit ein normal menschliches Denken wird, eigentlich nicht in der Wirkung der eintretenden wortsprachlichen Bezeichnung, sondern nur in der Beschaffenheit der Wirkung der Anschauung selbst sucht. Rößler sagt, der Taubstumme könne seine Anschauungen nicht in der Weise, wie wir, zu freien Vorstellungen erheben und in Sprachzeichen festhalten, reproduziren und verbinden. Er halte vielmehr die Eindrücke, die Anschauungen, wie er sie durch seine Sinne empfangen habe, selbst fest. Statt der in ein Wort gefaßten Vorstellung habe er in seiner Seele ein Bild von der Sache, und bei der Erinnerung an einen Gegenstand, Vorgang u. s. f. trete ihm der erhaltene sinnliche Eindruck, das Bild desselben in das Bewußtsein. Er denke daher in Anschauungen oder in Bildern und Scenen. Aber seinem Denken fehle die Klarheit und Bestimmtheit, die Leichtigkeit und Freiheit, welche die Wortsprache gebe, und Abstraktion, die Bildung von Begriffen, sei ihm unmöglich. Er sei mit seinem Geiste an die sinnliche Erscheinung gefesselt; höheres Denken bleibe ihm fremd und zu allgemeinen und klaren Begriffen vermöge er von selbst nicht zu gelangen und in das Gebiet des

Übersinnlichen könne sein Geist nicht dringen. Und Sägert sagt, da dem Taubstummen das Hauptbildungsmittel des menschlichen Geistes, die Wortsprache, gänzlich fehle, so sei seine Ausbildung der intellektuellen Kräfte nur auf Grundlage derjenigen Vorstellungen erbaut, welche ihm seine übrigen vier Sinne, namentlich aber das Gesicht und das Gefühl zuführen, wie auf die mangelhafte Mittheilung seiner nächsten Umgebung. In seinem natürlichen Zustande habe er daher auch meistens nur Vorstellungen von sinnlich anschaulichen Gegenständen und ihren Verhältnissen, die er, wie sie sich darbieten, anschaue und auffasse, deren Zusammenhang er indeß nicht immer klar einsehe. Statt also wie der Hörende die Vorstellung mit dem Worte aufzufassen und das Wort früher als die Sache, fasse er unmittelbar die Sache auf und habe von dieser statt des Wortes in seiner Seele das Bild und denke in Bildern und Scenen; aber höheres Denken und Streben bleibe ihm fremd.

Wir knüpfen an diese Darstellung an und sagen: „Die Wortsprache ist schon in intellektueller Hinsicht die unerläßlichste Bedingung normaler geistiger Entwicklung des Menschen. Wenn ein Kind geboren wird, so bringt es zwar seine intellektuellen Anlagen mit auf die Welt. Aber diese Anlagen sind zunächst nur erst Keime, die einer Entwicklung fähig sind und alsdann zu Kräften sich gestalten, aber noch nicht bereits Entwickeltes und freie Thätigkeit. Es muß erst noch die Entwicklung eintreten und durch Einflüsse von Außen her geweckt, geleitet und gestärkt werden. Die Faktoren, die auf die Anlagen zu deren Entwicklung einwirken, sind aber nicht nur die Anschauung, obgleich diese die Grundlage und den Gegenstand abgibt, an dem die geistige Thätigkeit sich versucht und übt, sondern noch weit mehr wirkt hiebei die Sprache, die die Anschauungsgegenstände benennt und bespricht, und so im Innern des Kindes aus dem äußerlich wahrgenommenen Stoffe einen innern Stoff der Betrachtung und Bewältigung schafft und hiedurch das Kind zum bewußten Erkennen des Denkstoffes führt und seine früher im Schlafe gelegenen geistigen Kräfte weckt und beschäftigt, oder mit andern Worten, das Kind geistig anfaßt und entwickelt. Die Sprache erst ist der Schlüssel, mit dem wir gleichsam in das Innere des kindlichen Geistes hineingreifen und dessen zuvor geschlossenen Thore eröffnen, aber ohne sie kann man nicht zu solchem Ziele gelangen. Die Sprache ist auch das Gefäß, in welchem jeder Zuspruch, jede Belehrung, jeder Unterricht geschieht

und ohne Sprache wäre keine vernünftige Mittheilung zwischen Menschen und Menschen möglich. Aber je nachdem die Beschaffenheit einer Sprache ist, ist auch ihr Einfluß auf den menschlichen Geist ein verschiedener. Soll eine Sprache in vollkommenster Weise eine normale geistige Entwicklung des Kindes ermöglichen und fördern, so muß sie qualitativ den Gesetzen des normalen menschlichen Denkens entsprechen und quantitativ so weit reichen, als das Denken selbst. Diese Aufgabe zu lösen ist aber nur der Wortsprache möglich, und wenn deßhalb auch nicht geleugnet werden kann, noch will, daß auch vermittelst der Gebärdensprache eine Entwicklung der geistigen Anlagen eines taubstummen Kindes möglich sei, so ist doch das gewiß, daß eine normale geistige Entwicklung desselben durch die Gebärdensprache nicht herbeigeführt werde, weil diese weder in dem Umfange, noch in der Beschaffenheit der Wortsprache auftreten und wirken kann. Daher ist es nicht zu verwundern, daß der Taubstumme, ehe er unterrichtet wird, in geistiger Beziehung so weit hinter dem hörenden Kinde zurückbleibt, daß sein Urtheil so wenig gesichert und geschärft, seine Erkenntniß so wenig richtig und reich und sein Gedächtniß so wenig geübt und gestärkt ist. Die reiche Summe der Mittheilungen und Belehrungen, die das hörende Kind im elterlichen Hause erlangt, geht für das taubstumme verloren oder schrumpft in Folge der Armut und Kraftlosigkeit der Gebärdensprache in ein mattes Minimum zusammen. Und was nützen endlich die schönsten Anlagen, wenn sie nicht zur Entwicklung gelangen, oder wenn ihre Entwicklung und Thätigkeit durch hemmende Fesseln niedergehalten ist? Rößler sagt, da dem Taubstummen die Wortsprache fehle, und daher zwischen ihm und seiner Umgebung nur ein geringer und unsicherer Gedankenaustausch möglich sei, so könne die Entwicklung seiner intellektuellen Kräfte, wie die Zahl der Vorstellungen, die er durch eigene Wahrnehmung gewinne, nur eine beschränkte sein. Was seinem Gesichtskreis, seiner unmittelbaren Anschauung entzogen sei, bleibe ihm nothwendig unbekannt. Der Blick seines Geistes reiche nicht weiter, als sein Auge, seine Hand und seine ganze Erfassung. Und Kruse sagt, auch dem geübtesten Blicke des Taubstummen könne sich das an Formen, Gestalten und Beziehungen so reiche Leben nur halb oder unvollkommen enthüllen, ihm fehlen die ersten nothwendigen Ideen von den Lebensverhältnissen, fehlen die Begriffe von den gesetzlichen und religiösen Vorschriften, von den gesellschaftlichen und bürgerlichen Verfas-

ſungen, und auch die Natur habe ihre Geheimniſſe, die er nicht entziffern könne. Mit ſeinem geringen Fond von realen Anſchauungen beurtheile er Dinge und Menſchen ganz anders, könne nichts anderes, als eigene vorgefaßte Meinungen und Anſichten hegen, welche er mit aller Schroffheit und großem Nachdruck entgegenzuſetzen pflege. Seine Urtheile ſeien meiſt abweichend, pikant, ſtechend, beißend und zu ſcharf. Er könne ſich nicht ſo leicht mit andern verſtändigen und laſſe ſich, als auf ſeinem lebendigen unmittelbaren Bewußtſein fußend, ſchwer ausgleichen und ziehe ſich dadurch oft den Verdacht der Streitſucht und Rechthaberei zu. Die Lebensanſichten des Taubſtummen ſeien meiſt einſeitig und ſchief.

Was ohne das Zuſammenwirken der eintretenden Wortſprache mit der Erziehung aus den gemüthlichen Anlagen des Taubſtummen werde, werden wir im ſiebenten Abſchnitte beſprechen.

Zweiter Abschnitt.

Die Taubstummenbildung überhaupt.

Wenn wir von der Taubstummenbildung überhaupt reden wollen, so fassen wir in's Auge

A. Die Bildungsfähigkeit des Taubstummen.

Wenn von Taubstummenbildung die Rede ist, so setzt das voraus, daß der Taubstumme das, was er seiner irdischen und ewigen Bestimmung nach werden sollte, weder von Natur aus schon ist, noch allein durch sich selbst werden kann. Zwar tritt auch das hörende Kind nicht als ein Wesen in die Welt ein, dessen geistiger und gemüthlicher Zustand für die ihm gewordene Aufgabe schon die erforderliche Reife, Kraft und Selbständigkeit hätte, sondern auch nur erst mit den Anlagen und Keimen versehen, aus welchen der später wünschbare Bildungszustand desselben erst herausgeboren werden kann, und steht also in dieser Hinsicht dem neugeborenen tauben Kinde ursprünglich gleich. Aber da das Gehör der Sinn ist, welcher andern den sichersten Zugang zu Geist und Herz des Kindes eröffnet und gleichsam der Telegraph, der das von Außen gesprochene Wort in die Seele des Kindes leitet und hiedurch so tiefbestimmend auf die geistige Seite des Kindes einwirkt, dem Tauben aber diese geistige Leitung abgeschnitten ist, so ist leicht einzusehen, daß der bildende Einfluß auf einen Taubstummen, so lange solcher noch nicht Unterricht ist, wie in seiner Art und Stärke, so auch in seinen Folgen weit hinter dem Einflusse zurückbleibe, unter dem schon von Anfang an das hörende Kind steht. Das Gebrechen des Taubstummen, d. h. seine Taubheit, ist also nicht nur kein Förderungsmittel seiner Ausbildung, sondern es erschwert noch

dieselbe, und was unter solchen Umständen die Folge sei, zeigt der Anblick eines jeden noch nicht unterrichteten Taubstummen oft in sehr trauriger Weise. Sind wir aber deßhalb berechtigt, an der Bildungsfähigkeit des Taubstummen zu verzweifeln oder auch nur zu zweifeln? Es hat Jahrhunderte gedauert, bis die Menschen diese Frage entschieden verneinen lernten. Das ganze Alterthum bis herab an die Schwelle der jüngsten Jahrhunderte ist leer von angestellten Versuchen einer Taubstummenbildung und wir müssen deßhalb annehmen, daß es ihm selbst am Glauben an die Bildungsfähigkeit der Taubstummen gefehlt habe. Das fühlte man wohl, daß in der Wortsprache das eigentlichste, wirksamste und vollkommenste Mittel zur Einwirkung auf einen Menschen und zur geistigen Ausbildung desselben gegeben sei; weil man aber Taubstumme weder im Besitz der Wortsprache sah, noch sie in denselben zu setzen wußte, so glaubte man an die Bildungsunfähigkeit derselben. Eigentlich aber war die Bildungsunfähigkeit nicht auf Seiten der Taubstummen selbst, sondern auf Seiten der Hörenden vorhanden, weil eben diese es nicht verstanden, den Zugang zum Geiste des Taubstummen in seinem Auge zu suchen und hinsichtlich der Wortsprache zu prüfen, in welcher Weise sie auf dem Wege des Gesichts von dem Taubstummen erfaßt und erlangt werden könne. Erst als man der Sprache ihre sichtbare Erscheinungs- und Darstellungsweise mit Bewußtsein abgelauscht und als man das Auge des Taubstummen, mit dem er die sichtbare Erscheinungsseite der Sprache und in ihr auch die Wortsprache selbst erfassen konnte, als ein entsprechendes Ersatzmittel für das Ohr erkannt hatte, wagte man offen den Glauben an des Taubstummen Bildungsfähigkeit und die Versuche zu solcher Ausbildung selbst. Aber nach geraumer Zeit war solcher Glaube bei vielen noch sehr modifizirt und wir begegnen noch lange selbst bei solchen, die mit Taubstummen-Bildung sich praktisch oder schriftlich befaßten, Urtheilen und Behauptungen, die wir selbst nicht theilen könnten.

a) Bildungsfähigkeit des Taubstummen in intellektueller Hinsicht.

Schon in Beziehung auf den intellektuellen Zustand des noch ungebildeten Taubstummen sagt Jäger, der sonst doch im Urtheile so vorsichtige Kant habe in seiner Anthropologie

ausgesprochen, es komme dem Taubstummen nur ein Analogon von Vernunft zu. Ferner habe Condillac dem noch ungebildeten Taubstummen sogar Gedächtniß, Urtheilskraft und Gefühl abgesprochen und habe ihm nichts lassen wollen, als ein starkes Begehrungsvermögen, und der berühmte Taubstummenlehrer Abbé Sicard habe ihm hierin beigestimmt. Ja Sicard sei noch weiter gegangen und habe den ungebildeten Taubstummen ein wildes Thier, ja eine bloße Statue genannt, der erst die Seele eingehaucht werden müsse. Jäger sagt über diese Behauptungen Sicards, sie seien aus nichts anderem zu erklären, als aus der Eitelkeit, die Kunst des Taubstummen-Unterrichts in den Augen anderer bis zum Wunderbaren zu steigern. Es könne ja doch kein Unterricht mangelnde Geistesgaben herbeischaffen, sondern nur die vorhandenen zur Entwicklung und höheren Kräftigung leiten und man dürfe doch Taubstumme nur einige Zeit beobachten, um in ihrem Thun und Lassen Verstand, überhaupt menschlichen Geist zu erkennen. Kruse sagt, gerade die erleuchtetsten Völker des Alterthums, die Hellenen, die uns mit ihren feinen treffenden Bemerkungen oft in Erstaunen setzen, hätten mit all ihrem Scharfsinn nichts weiter herausbringen können, als daß sie den Taubstummen geradezu die Empfänglichkeit für die geistige Veredlung absprechen zu müssen glaubten, weil ihnen das Gehör, der Sinn des Unterrichts mangle, und die Talmudisten haben behauptet, daß ein Taubstummer nicht bei vollem Verstande sei! Man habe sich auch in neuerer Zeit nicht entblödet, den Taubstummen menschliches Denkvermögen abzusprechen, weil ohne artikulirte Lautsprache kein eigentliches Denken stattfinden könne und folglich der Taubstumme des Vernunftgebrauchs nicht fähig sei. Selbst Taubstummenlehrer habe es gegeben, welche, obgleich sie Jahre lang Taubstumme beobachtet haben, sich doch nicht über ihre Vorurtheile oder fix gewordenen Ideen zu erheben vermochten. Wir müssen mit Jäger, Kruse und andern all den schon da gewesenen Vorurtheilen über den Geisteszustand eines Taubstummen entschieden entgegentreten.

Der Taubstumme wird als Mensch geboren und was überhaupt zu der geistigen Ausstattung eines Menschen gehört, die derselbe mit auf die Welt bringt, das ist ursprünglich von dem Besitz oder Nichtbesitz des Gehörs ganz unabhängig und ist dem tauben Kinde so gut verliehen, wie dem hörenden. Die Entwicklung des in der natürlichen Anlage gegebenen Geistigen im Kinde kann erschwert, aufgehalten und verändert werden, je

nachdem dieſe oder jene Urſachen darauf eingreifen und wirken; aber bei einem Tauben die geiſtige Anlage ſelbſt deßhalb leugnen oder mißkennen zu wollen, gienge zu weit. Geiſtige Anlagen und Kräfte laſſen ſich, wo ſie vorhanden ſind, wohl durch Menſchen wecken, bilden und ſtärken, aber wo ſie urſprünglich gemangelt hätten, nicht geben, ſondern ſie ſind eine freie, aber auch allgemeine Gabe des Schöpfers. Wenn deßhalb auch der Taubſtumme ſprachlos iſt, ſo iſt er um deßwillen doch noch nicht geiſtlos, und daß er Geiſt beſitzen muß, wie jeder andere Menſch, dafür ſpricht am ſtärkſten der Umſtand, daß er ſich die Gebärdenſprache aneignet und in derſelben verkehrt. Sprache iſt Erſcheinung und Vermittlung des Denkens und ein Zeugniß der bei einem Menſchen vorhandenen Vernunft, möge die Sprache nun die Wortſprache oder die Gebärdenſprache ſein. Und wenn auch bloß die Wortſprache, ſei es als Laut- oder als Schriftſprache es iſt, die ein normales menſchliches Denken vermittelt, ſo iſt doch auch die geiſtige Thätigkeit, die nur durch die Gebärdenſprache vermittelt wird, ein menſchliches Denken und nur der Form, nicht der Materie nach von dem Denken des Hörenden verſchieden. Wer dürfte deßhalb dem Taubſtummen das Denkvermögen abſprechen? Oder wer ſollte ſo blind ſein, alle die Zeugniſſe nicht zu erkennen, in welchen der Taubſtumme die Thätigkeit, deßhalb nothwendig auch den Beſitz ſeiner geiſtigen Anlagen und Kräfte beurkundet? Der Taubſtumme nimmt wahr, er erfaßt, er urtheilt und ſchließt, er erinnert ſich und erzählt u. ſ. f., und das ſollte aus einem bloßen Analogon von Vernunft oder gar aus einer bloßen Statue herauskommen können? Und der Taubſtumme kann unterrichtet werden und Tauſende unterrichteter Taubſtumme bezeugen es, daß ihre Ausbildung möglich war, ja einzelne haben es ſchon zu einer bedeutenden Höhe von Bildung gebracht, und das ſollte haben geſchehen können an Weſen, die in Wahrheit die oben angegebenen Vorurtheile verdient hätten? Unter ſolchen Umſtänden fällt der Schatten jener Behauptungen nicht auf die Verurtheilten hin, ſondern zurück auf die, von welchen jene Urtheile ausgegangen ſind.

b) Grade der Bildungsfähigkeit des Taubſtummen.

Die geiſtigen Gaben ſind wie bei den Hörenden, ſo auch bei den Tauben, nicht überall in gleichem Maße und in gleichem

Zustande ausgetheilt, und die Folgen solcher Unterschiede werden noch vielfach verstärkt durch die Einflüsse, welche auf die Tauben einwirken und die Umstände, in welchen sie aufwachsen, weßhalb wir neben lebhaften, aufgeweckten und sehr gescheidten Taubstummen oft gar unthätige und stumpfsinnige finden, und die Arbeit und Mühe an den einzelnen Taubstummen wird deßhalb immer auch sehr verschieden sein. Absolut bildungsunfähig ist wohl kein Taubstummer, mögen auch viele Taubstumme geistig noch so tief stehen. Ja selbst das Anormale in der Beschaffenheit ihres Denkens, welches in der Beschaffenheit des Einflusses der Gebärdensprache seinen Grund hatte, läßt sich bei Taubstummen durch ihre Einführung in die Wortsprache beseitigen, und der Taubstumme kann es unter Umständen dahin bringen, daß er ebenso gut, wie der Hörende, in der Wortsprache denkt. Also ist auch jene Abormität seines ursprünglichen Denkens nur eine Folge seiner Taubheit, nicht aber ein Zeugniß ursprünglich schon abweichend gewesener Naturanlage gewesen. Und wie mit der intellektuellen, so verhält es sich auch mit der gemüthlichen Seite des Taubstummen. Doch wollen wir dieses erst im siebenten Abschnitte eingehender behandeln. Indessen sei nur angeführt, was dießfalls Jäger von den Taubstummen in Folgendem gesagt hat: „Die Taubstummen wurden auch von Seiten der Sittlichkeit oft und viel falsch beurtheilt. Oft trug man auf alle über, was man doch nur an einzelnen beobachtete, bald sah man solches, das sich allerdings bei vielen findet, das aber nur von der ihnen häufig zu Theil werdenden falschen Behandlung herrührt, als Charakterfehler des Taubstummen an; bald verkannte man das allgemeine Verderben der menschlichen Natur und schrieb ihnen, was sie mit andern theilen, vorzugsweise zu, dies wohl auch darum, weil allerdings die Taubstummen nicht im Stande sind, die Sünde gleich andern in den Mantel des äußern Anstandes zu hüllen. Das Wahre ist, daß der Taubstumme auch in sittlicher Hinsicht ein Menschenkind ist, wie jedes andere, also schwach und zu Bösem geneigt, aber zugleich auch für Gutes empfänglich und durch Liebe zu diesem zu führen.“ Der Taubstumme ist auch gemüthlich bildungsfähig. Seine Empfindung kann ausgebildet und veredelt, sein Wille geleitet und zum Guten bestimmt, sein Gewissen geweckt und entfaltet werden. Aber freilich geschieht solches nicht durch menschliches Wollen und Wirken allein, sondern durch göttliche Mitwirkung und göttlichen Segen. Menschen aber sind göttliche

Werkzeuge für solche Zwecke. Daher mögen sie auch stets ihrer Pflichten eingedenk sein und den Glauben an die Bildungsfähigkeit der Taubstummen nie verlieren."

c) Beweise für die Bildungsfähigkeit des Taubstummen.

Kruse sagt, die Bildungsfähigkeit auch eines Taubstummen sei längst durch Thatsachen außer allen Zweifel gestellt. Der Taubstumme theile daher mit seinen hörenden Brüdern alle Fähigkeiten des Verstandes, alle Gefühle des Gemüthes und alle Bildsamkeit des Geistes und Charakters und sei vermöge dieses ungeschwächten Bildungstriebes des Unterrichts ebenso sehr fähig, als bedürftig. Man scheine zwar wirklich weniger ob des beeinträchtigten geistigen Normalzustandes, als ob des Mangels der Sprache dem Taubstummen die Bildungsfähigkeit streitig machen zu wollen. Aber der Taubstumme finde ja in seiner Gebärdensprache ein sehr passendes, tüchtiges Mittel, sich in dem Bezirke seines geistigen Bewußtseins zurechtzufinden und den Stoff der ihm zuströmenden Sinneneindrücke zu Vorstellungen und Begriffen zu verarbeiten, und kultivire man diese Sprache, so könne man mit ihm schon das Gebiet unseres Wissens und Könnens betreten und er könne selbst zu moralischen und religiösen Ideen gelangen, welche wieder den günstigsten Eindruck auf seine Sinne und seinen Charakter üben. Wenn wir auch der Gebärdensprache nicht die von Kruse gerühmte Höhe der Kraft zutrauen, so hat doch Kruse in dem Gesagten die Bildungsfähigkeit des Taubstummen an sich klar ausgesprochen. In gleichem Sinn sprechen sich auch Sägert, Hill und Schmalz aus. Letzterer sagt, der Taubstumme besitze die Fähigkeit, seine geistigen Anlagen zu entwickeln und sich zu vervollkommnen in hohem Grade. Denn der menschliche Geist sei als ein Ausfluß der Gottheit so selbständig, daß er auch mit unvollständigen oder theilweise fehlenden Sinnen Zeichen für Begriffe und Gedanken erschaffen und dadurch sich ausbilden könne. Die Bildungsfähigkeit des Taubstummen ist, wie Jäger sagt, auch dadurch kräftig erwiesen, daß in Instituten oder durch Privatunterricht schon manche Taubstumme zu einer Bildungsstufe gelangten, welche selbst für Vollsinnige ausgezeichnet zu nennen wäre, so Massieu und Berthier in Paris, Kruse in Kiel, Wilke in Berlin, die beiden Teuscher in Leipzig, von Schlitz in Wien und andere mehr. Freilich können die Taub-

stummen-Anstalten nicht alle ihre Zöglinge so weit führen, als diese Männer kamen, sondern müssen in der Regel sich damit begnügen, so viel zu leisten, als die Volksschulen für die hörenden Kinder. Aber daß sie dieß vermögen, beweisen Tausende von Taubstummen, welche in ihnen ihre Bildung erhielten und dadurch nicht nur zu brauchbaren Bürgern des Staates, sondern zugleich auch zu würdigen Mitgliedern der Kirche erzogen wurden.

B. Die Bildungsbedürftigkeit des Taubstummen.

a) Nachweis derselben.

Neben der Bildungsfähigkeit des Taubstummen tritt uns eben so stark entgegen seine Bildungsbedürftigkeit. Diese ergibt sich uns klar, wenn wir den geistigen Zustand kennen, der sich bei dem Taubstummen ohne den bildenden Einfluß anderer auf ihn ausbildet. Hill sagt hierüber, wenn man erwäge, was dem Taubstummen an richtiger Erkenntniß und gebildetem Gefühl abgehe, so würde es einleuchten, warum er sich selbst überlassen als ein Wesen erscheine, welches zwar äußerlich dem gebildeten Menschen gleiche, aber in seinem Innern noch auf der Stufe des kleinen Kindes stehe, ja nicht selten die ganze Rohheit und Unwissenheit eines Wilden habe. Sein Zustand sei der niedrigste Grad der Menschheit, wo der Mensch hauptsächlich durch die Sinnlichkeit regiert werde. Das Gemälde, welches hier Hill von dem Geisteszustande eines nicht gebildeten Taubstummen gibt, ist nicht übertrieben, sondern in Wahrheit das Resultat dessen, was der Taubstumme ohne das Entgegenkommen eines bildenden Einflusses von Außen her wird. Damit können freilich die Hoffnungen Itard's nicht übereinstimmen, welcher meinte, wenn alle Taubstumme Europas an einem und demselben Orte versammelt wären und dann sich selbst überlassen blieben, so würden bald aus ihrer Mitte geistreiche und originelle Menschen hervorgehen. Selbst das hörende Kind bleibt, wenn nicht von Außen her seine Bildung angestrebt und gepflegt wird, auf sehr niedriger geistiger Stufe stehen, und nur wirklich geniale Köpfe brechen sich selbständig ihre eigene Bahn. Wie sollte ein taubstummes Kind, das auf dem Wege der Ausbildung noch schwierigere Hindernisse zu bewältigen hat, von selbst zu einem höheren geistigen Ziele gelangen? Gerade ein tieferes Unvermögen ist es, das bei dem

tauben Kinde sich findet, und das Bedürfniß, daß man bildend ihm entgegenkomme, dem Menschenfreunde nahe legt. Einer Hilfe von solchen, die wahre Bildung ihm zu bieten vermögen, ist der Taubstumme um so mehr bedürftig, je weniger es oft der Unverstand seiner häuslichen Umgebung versteht oder die Gesinnung derselben darauf bedacht ist, sie ihm zu geben oder angedeihen zu lassen. Und wie soll er zu dem Bewußtsein des Rechts und des Unrechts, zur Unterordnung seines Willens und Handelns unter eine menschliche oder göttliche Ordnung, zu einem Troste in seinem Unglücke und zu einer Hoffnung für die Ewigkeit gelangen ohne Bildung? — Bildung des Taubstummen ist aber nicht nur ein Bedürfniß für diesen selbst, sondern auch für die menschliche Gesellschaft. Wenn der Taubstumme keine Ausbildung seiner geistigen und beruflichen Kräfte erlangt, daher unfähig bleibt, durch Arbeit oder Kunst sich selbst zu versorgen, so fällt er ja später außer seinen Eltern und Angehörigen auch andern zur Last. Wenn er nicht gelernt hat zu unterscheiden was recht und unrecht sei und irregeleitet von ungezügelten Trieben, Begierden und Leidenschaften, an Eigenthum oder gar an Gesundheit und Leben anderer zum Verbrecher wird, so ist es ja die Gesellschaft, welche die Folgen jener Vernachläßigung zu büßen hat. Will die Gesellschaft sich vor solchen Folgen sicher stellen, so muß sie die Bildung der Taubstummen als ein Bedürfniß anerkennen und dieselbe herzustellen suchen; denn erst durch Bildung wird der Taubstumme geistig und moralisch wirklich zurechnungsfähig.

b) Mittel zur Ausbildung des Taubstummen.

Seine Bildung erlangt der Taubstumme nicht durch sich selbst und auch nicht auf dem bei Hörenden gewöhnlichen Naturwege, sondern nur durch Schulunterricht und geordnete Erziehung. Kruse sagt, bei dem Taubstummen thue der Unterricht um so mehr noth, als er wenig oder gar nichts unmittelbar aus dem Leben, etwa durch den Verkehr mit andern, wie der Vollsinnige, lernen könne. Erst durch den Unterricht, indem er ihn in den Besitz der Wortsprache setze, würde ihm das Mittel hergestellt, welches das Verständniß anderer und selbst das Wissen und Können bedinge. Der Hörende hat, was seine Befähigung zur Erlangung einer Bildung betrifft, vor dem Tauben vieles voraus. Weil er hört und durchs Gehör sich die Wortsprache

angeeignet hat, so wirken auch alle die Einflüsse, die der Verkehr in der Wortsprache schon im täglichen Leben in sich schließt, auf ihn ein und seine Bildung wird dadurch ermöglicht, angeregt und gepflegt, selbst schon ehe, oder sogar auch ohne daß ein Schulunterricht nothwendig hinzutritt. Das Hören und der eigene Besitz der Wortsprache eröffnen dem Hörenden einen Naturweg zu seiner Ausbildung, nnd wie reich und vielseitig dieser Naturweg wirke, ist leicht zu erkennen. Aber wo die Taubheit die Erlangung der Wortsprache auf dem Naturwege abgeschnitten hat, da hat sie eben damit für den Taubstummen auch den bildenden Einfluß der Wortsprache im natürlichen Verkehr abgeschnitten, und weil die Gebärdensprache den Einfluß der Wortsprache auf die geistige Ausbildung eines Menschen niemals erreichen kann, so kann dem Taubstummen auch das, was ihm sein Gebrechen in solcher Weise abgeschnitten hat, auf dem gewöhnlichen Naturwege in keiner Weise ersetzt werden, und deßhalb ist es für ihn hohes Bedürfniß, daß andere ihm Wege eröffnen, auf welchen er seine Bildung erlangen kann. Je gerade je mehr die Taubheit ihm entzogen und je unvermögender sie ihn gemacht hat, sich selbst zu erheben und zu bilden, und je ungünstiger oft noch die Verhältnisse und Umstände sind, in welchen der Taube geboren und aufgewachsen ist, desto mehr ist der Taubstumme der Hilfe und der Bildung bedürftig.

C. Die Pflicht der Ausbildung des Taubstummen.

Bildung dem Taubstummen zu gewähren ist Pflicht seiner Mitmenschen. Denn auch der Taube ist ein Mensch, von Gott erschaffen und wie zu einer irdischen, so auch zu einer ewigen Aufgabe bestimmt. Auch in ihm soll das Ebenbild Gottes wieder zu seiner Entfaltung und Darstellung gelangen, auch ihm die in Christo erschienene und auf die Erlösung und Heiligung des Menschen abzielende Liebe Gottes offenbar werden. Auch er soll den Zweck seines Daseins erkennen lernen und ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft und ein frommes Kind und seliger Erbe Gottes werden. Auch er ist unter der Gesammtzahl mitbegriffen, wenn es heißt: Gott will, daß allen Menschen geholfen werde, und alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen. Und wie dürfte die christliche Liebe an denen vorübergehen, die doch der Herr selbst in den Tagen seines Fleisches auch zu sich

gerufen und ihnen sein helfendes Ephata entgegengerufen hat? Hier sind solche vorhanden, die der Herr seine geringsten Brüder nennt, und von denen er sagt: „Was ihr gethan habt einem dieser Geringsten, das habt ihr mir gethan.“ Die Taubstummen-Bildung ist Sache der innern Mission, und wenn diese die Taubstummen vergäße, so hätte sie noch in einem wichtigen Gebiete ihre Aufgabe nicht erfüllt. Und wenn die menschliche Gesellschaft eine Pflicht gegen sich selbst erfüllt, wenn sie für die Bildung ihrer Mitglieder sorgt, so ist dies insbesondere auch mit Beziehung auf die Tauben der Fall. Läßt die Gesellschaft die Tauben in ihrem ungebildeten Zustande, so hat auch sie selbst die Folgen davon nicht nur zu verantworten, sondern auch zu büßen. Reicht sie ihm aber die wünschbare Bildung, so nimmt auch sie selbst wieder Theil an dem durch sie für die Tauben gestifteten Segen. Und mit welchem Rechte wollte die Gesellschaft einen zum Verbrecher gewordenen Tauben, der ohne Unterricht und Erziehung aufgewachsen wäre, wie Hörende richten und strafen, wenn sie selbst zuvor ihre eigene Pflicht gegen ihn versäumt und dadurch eine Mitschuld an seinem Verbrechen sich zur Last gelegt hätte? Gehen wir aber weiter und betrachten wir

a) die zur Ausbildung des Taubstummen verpflichteten Faktoren.

Wer hat die nächste Pflicht, den Tauben zu bilden? Offenbar erstens die Eltern derselben. Ihnen hat Gott auch die Tauben als Kinder geschenkt und dieselben Pflichten, die sie gegen hörende Kinder haben, haben sie auch gegen die tauben. Ja ihre Pflichten gegen die Tauben sind noch ernster, je bedürftiger ihrer Treue diese in Folge ihres Gebrechens sind und je mehr nur Bildung das nöthigste und beste Mittel ist, ihr Loos zu verbessern und auch in ihre geistige Nacht ein Licht des Trostes und der Hilfe hineinleuchten zu lassen. Freilich sind wohl die wenigsten Eltern tauber Kinder im Stande, durch Schulunterricht solchen Kindern entgegenzukommen oder auch nur durch geeignete Vorübungen das spätere Schulgeschäft vorzubereiten, zu erleichtern und zu fördern. Aber sie können doch auch ein taubes Kind an manches Gute, z. B. an Ordnung, Reinlichkeit, Gehorsam, Ehrlichkeit, Dienstfertigkeit u. s. f. gewöhnen, können ihm Anschauungen verschaffen und vermittelst der Gebärdensprache mit ihm über Angeschautes sich unterhalten

u. ſ. f., und können ſchon dadurch ſeinem Geiſte Gelegenheit geben, zu erwachen und thätig zu ſein und hiedurch die Grundlage zur Bildung ihres Kindes legen. Kommt aber das ſchulpflichtige Alter heran, ſo iſt es der Eltern heilige Pflicht, ihren Kindern zum Eintritt in eine Taubſtummenanſtalt zu verhelfen, damit die Schule die Bildungsaufgabe löſe, welche die Eltern nicht zu löſen vermögen. Das iſt denn freilich mit Geldopfern verbunden, welche beſonders früher vielen Eltern auch beim beſten Willen die Sache hätten unmöglich machen können. Aber in neuerer Zeit wird die Unterbringung tauber Kinder in eine Taubſtummen-Anſtalt den Eltern ſo ſehr erleichtert, daß auch für ärmere Eltern der Geldpunkt kein Hinderniß mehr iſt, und da iſt es für Eltern eine um ſo ernſtere Pflicht, die Gelegenheiten zur Bildung ihrer tauben Kinder nicht zu verſäumen; denn auch ihnen gilt das Wort: „Laſſet die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht!“ und höher wird ihre Verantwortung, wenn ſie aus nichtigen Gründen ihre dießfallſigen Pflichten verſäumen. Und wo den tauben Kindern der Tod die Eltern weggenommen hat, haben diejenigen, welche an der Eltern Stelle getreten ſind, auch die bezeichneten Pflichten der Eltern übernommen. Wo aber weder Eltern noch Pfleger die fraglichen Geldopfer aufzubringen vermögen, da kann die Gemeinde, welcher der Taube angehört, als ſolche ſich der Sorge für ſeine Ausbildung nicht entziehen, ohne ſich einer Verſäumniß an ihm ſchuldig zu machen und dafür Gott verantwortlich zu werden. Hat eine Gemeinde für ihre jungen hörenden Mitglieder Schulen herzuſtellen und Lehrer zu belohnen, und für ihre erwachſenen Glieder Kirche und Geiſtliche zu unterhalten, warum ſollte ſie hinſichtlich der geiſtigen Bedürfniſſe ihrer tauben Angehörigen aller Pflichten entbunden ſein? Und hat ſie als Geſamtheit durch ihre Kraft einzutreten, wo die Armut einzelner Glieder, die ihr angehören, dieſe verkümmern ließe, warum ſollte ſie nicht auch ein Geldopfer für arme ihr angehörende Taube zu bringen haben, wenn von ſolchem Geldopfer noch die Aufnahme oder Nichtaufnahme ihrer Tauben in eine Anſtalt abhängig wäre. Eine chriſtliche Gemeinde darf ihre dießfallſige Chriſtenpflicht gewiß nicht verkennen.

In noch höherer Weiſe aber iſt die Sorge für die Bildung der Tauben Pflicht des Staates. Nur der Staat hat die Mittel, genug geeignete Bildungsanſtalten und Einrichtungen auch für Taubſtumme herzuſtellen und das in denſelben erforderliche Perſonal gehörig zu belohnen, und will der Staat ſeine

Anforderungen, die er überhaupt an seine Angehörigen stellt, auch auf die Tauben ausdehnen, seinen Gesetzen auch die Tauben unterwerfen und auch über diese sein Richteramt führen, so erfülle auch er selbst die Pflichten, die Gottes Wort und christliche Gesinnung ihm auch gegen die Tauben auferlegt haben und lasse dadurch die Taubstummen die Erkenntniß, die Kraft und Fähigkeiten für jene Anforderungen erlangen und die Taubstummen auch wahrhaft reifen zu gerechterer Zurechnungsfähigkeit. Es muß dankbar anerkannt werden, daß bereits in vielen Ländern der Staat Viel für die Bildung der Taubstummen thut. Aber daß überall schon Alles geschehe, was geschehen könnte und sollte, kann doch noch nicht gesagt werden. Möge immer noch mehr geschehen!

b) Die Frage des Schulzwanges für Taubstumme.

Wenn der Staat seine Mittel bietet, um die Aufnahme tauber Kinder in Taubstummen-Anstalten möglichst zu erleichtern, warum sollte er dann nicht auch das Recht gewinnen, aus der Übergabe tauber Kinder in eine Anstalt für Eltern, Pfleger und Gemeinden eine Pflicht zu machen, also auch für Taube einen Schulzwang festzusetzen? Ohne Schulzwang bleiben immer noch viele bildungsfähige Taubstumme den Anstalten oft aus verwerflichen Gründen vorenthalten und wer will Taubstummen rettend entgegenkommen, wenn Leute ihr natürliches Elternrecht etwa auch in verkehrter und verderblicher Weise geltend machen und es auch ohne durch die Autorität des Gesetzes daran gehindert zu sein, geltend machen können. Weil aber umgekehrt ohne Schulzwang die Ausbildung vieler tauber Kinder in Frage gestellt bleibt und oft wirklich versäumt wird, so erwächst für den Staat nur in ernsterer Weise die Pflicht, für Taubstummen-Anstalten zu sorgen, um hernach auch für Taube den Schulzwang feststellen zu können und Sorge zu tragen, daß Eltern, die nur aus edleren Gründen ihre Kinder bei sich behalten möchten, doch ihre tauben Kinder mit Vertrauen und Beruhigung seinen Anstalten überlassen. (Man vergleiche dießfalls Organ I. Nro. 1, II. 8, VIII. 8, 9, 11, IX. 9, X. 7, 8.)

D. Die Taubstummenbildung selbst.

a) Das Ziel der Taubstummenbildung.

Hill sagt, da der Taubstumme Mensch und als solcher mit denselben Anlagen ausgestattet sei, welche dem Vollsinnigen verliehen sind, so könne auch seine allgemeine Bestimmung keine andere, als die des Menschen überhaupt sein. Die Schule werde also auch bei den gehörlosen, wie bei den hörenden Schülern religiöse Sittlichkeit und bürgerliche Brauchbarkeit erstreben und auch mit denjenigen Kenntnissen und Geschicklichkeiten sie ausstatten müssen, welche das bürgerliche Leben jetzt nöthig mache. Und Sägert sagt, solle der Taubstumme der Welt wiedergegeben werden, so müsse man ihn durch Ausbildung seiner sämmtlichen Anlagen über seinen beschränkten Ideenkreis erheben und vor allen Dingen die Schranke vernichten, welche ihn von der übrigen Welt trenne. Man müsse also den Kreis seiner Vorstellungen erweitern, sowohl in intellektueller, wie in religiöser Beziehung, damit auch der Taube die in seine Brust gepflanzte Stimme des Gewissens hören und die Offenbarung der Liebe seines Schöpfers durch Jesum Christum kennen, seine Vorstellungen in verständlicher Weise bezeichnen und auch diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten erreichen lerne, die seine künftige Bestimmung einmal voraussetze. Fassen wir selbst das Ziel der Taubstummen-Bildung in's Auge, so erscheint uns dasselbe als ein doppeltes, erstens als ein Ziel für *diese*, und zweitens als ein Ziel für die *höhere* Welt. Wenn Graser meinte und wenn andere es ihm nachsagten, der Taubstumme müsse der Menschheit wiedergegeben werden, so bekennen wir uns nicht zu dieser Ansicht. Denn sie setzte ja voraus, daß der Taube früher der Menschheit *angehört* habe und erst hernach durch seine Taubheit ihr entrissen worden sei und nun ihr wieder zurückgegeben werden solle. Der Taubgeborene gehört schon von seiner Geburt an der Menschheit so gut an, als der Hörendgeborene, und zwar wie nach seiner ganzen Menschennatur, so auch nach der von Gott ihm zugewiesenen zeitlichen und ewigen Bestimmung und gehört nach diesen beiden Seiten der Menschheit an, so lange er lebt, trotz seiner Taubheit. Diese hat ihn der Menschheit nicht erst *entrissen*, sondern nur die *Beschaffenheit* seiner menschlichen Bildung *verändert* oder den Weg derselben erschwert und be-

einträchtigt, sie selbst aber nicht abgeschnitten. Das Ziel der Thätigkeit an einem Tauben ist also nicht seine Wiedergabe an die Menschheit, sondern nur das, daß er in gemessener Weise das ebenfalls erreiche, was das Ziel der Bildung hörender Kinder ist, nämlich Thätigkeit und Klarheit des Verstandes, Kenntnisse und Fertigkeiten für das praktische Leben, Erkenntniß des Rechts und Unrechts und Moralität, Erkenntniß Gottes und Jesu Christi, innige Liebe zu Gott und fester, kindlicher Glaube an seinen Sohn, damit er auf Erden ein brauchbares, nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft werde, in seinem Herzen durch den Blick auf Gott mit seinem Schicksale sich für immer versöhne, in seinem Leben Gott fürchte und in seinem Sterben sich seines Glaubens und der Gnade des Herrn tröste. Auch das Sterben ist für einen Taubstummen hiebei so wichtig, als sein Leben und wenn man von dem Ziel der Taubstummen-Bildung redet, sollte man dabei auch an sein Sterben gedenken.

b). Die Aufgabe der Taubstummen-Bildung.

Schon wenn wir das Ziel der Taubstummen-Bildung nach seinen verschiedenen Seiten ins Auge fassen, erkennen wir, daß die Aufgabe der Taubstummen-Bildung auch eine vielseitige sein müsse. Wir haben dafür zunächst eine doppelte Aufgabe, nämlich eine negative und eine positive zu unterscheiden. Wir haben oben gesehen, daß die Taubheit ihren Opfern die Erlangung der Wortsprache auf dem Naturwege und damit auch die normale Ausbildung des Denkens abgeschnitten habe. Diese traurige Folge der Taubheit wieder aufzuheben, ist die negative Aufgabe der Taubstummen-Bildung, und ihre Lösung kann nur dadurch geschehen, daß man den Taubstummen auf einem künstlichen oder wenigstens veränderten Wege in den Besitz der Wortsprache nach deren hörbaren und sichtbaren Erscheinungsweise versetze. Je mehr aber diese negative Aufgabe der Taubstummen-Bildung erfüllt ist, desto mehr tritt dann auch die positive in den Vordergrund, die mit der Aufgabe der Bildung hörender Personen zusammenfällt und zu welcher zweckmäßige Erziehung, praktischer Schulunterricht und berufliche Unterweisung gehören. Taubstummen-Bildung kann nicht die ausschließliche Aufgabe bloß der Taubstummen-Anstalten sein, sondern muß gepflegt werden schon im elterlichen Hause,

dann in der Schule und ſpäter im praktiſchen Leben, obgleich der Schule der wichtigſte Theil derſelben zugewieſen iſt.

Welche Anforderungen ergeben ſich hiedurch an das elterliche Haus und die früheſte Umgebung des Taubſtummen? Hill ſchildert in ſeiner Anleitung zum Unterricht taubſtummer Kinder die Fehler, die ſehr oft in der Behandlung taubſtummer Kinder im elterlichen Hauſe gemacht werden, wie ſolche Kinder oft als eine Verunehrung der ganzen Familie angeſehen und verwahrlost, oft gegen andere zurückgeſetzt, oft ganz ihrem eigenen freien ungebundenen Willen überlaſſen werden und zeigt die Folgen, die hieraus entſtehen. Sodann aber ſagt er: „Lebt das taubſtumme Kind ſchon vor dem Eintritt in eine Schule in einer Familie, in der ſich gute Aufſicht und Sitte findet; lebt es im Umgange mit andern kleinen Kindern, die ſich ſehr bald mit ihm verſtändigen, wird dabei durch Spiel und nützliche Thätigkeit der Körper und Geiſt auf angemeſſene Weiſe angeregt und beſchäftigt, ſo wird man ſich überzeugen, daß ſolche liebevolle Behandlung der Taubſtummen von Seiten ihrer Umgebungen und zweckmäßige Bethätigung ihrer Anlagen und Kräfte auch ſie freundlich, lenkſam und empfänglich für einen nachfolgenden Unterricht macht. Prediger und Lehrer möchten wohl am häufigſten Gelegenheit finden, Eltern taubſtummer Kinder mit ihrem Rathe zu dienen.“ Auch iſt hier hinzuweiſen auf die ſchon im Jahr 1831 von Jäger erſchienene Schrift: „Über die Behandlung, welche blinden und taubſtummen Kindern beſonders bis zu ihrem achten Lebensjahre im Kreiſe ihrer Familie und an ihrem Wohnorte überhaupt zu Theil werden ſollte,“ eine Schrift, die noch jetzt Beachtung verdient. Eigentlichen Schulunterricht können wir nicht von den Eltern verlangen, deſto mehr aber zweckmäßige Erziehung ihrer tauben Kinder, Darbietung geeigneter Anſchauungen und Unterhaltungen mit ihren tauben Kindern zur Weckung und Entfaltung ihrer Aufmerkſamkeit und Verſtandesthätigkeit. Sobald aber das Kind in das ſchulpflichtige Alter eintritt, ſollen Eltern dafür ſorgen, daß es Aufnahme in einer Taubſtummen-Anſtalt finde.

Was die Aufgabe der Taubſtummen-Schule betrifft, ſo ſagt Kruſe, die Haupt-Tendenz des Taubſtummen-Unterrichts gehe dahin, den Zögling in den Beſitz des Wortes zu ſetzen, durch welches zunächſt die Begriffe vermittelt und die Ideen eingeleitet werden können; denn in eben dem Grade, als der Taube des Wortes mächtig geworden ſei, ſei auch ſeine Fähigkeit, den

Unterricht auf dem gewöhnlichen Wege zu fassen, hergestellt. Kruse hat hier, wie es scheint, hauptsächlich die negative Aufgabe der Taubstummen-Bildung in's Auge gefaßt, bahnt aber durch diese zugleich auch den Weg zur Lösung der positiven. Übrigens legt er ein Hauptgewicht auch auf die pädagogische Seite des Unterrichts. Denn er sagt, die Schule Taubstummer solle nicht bloß unterrichten, sondern auch erziehen; sie solle nicht bloß gute Grundsätze einpflanzen, auch die guten Gesinnungen der einzelnen Kinder andauernd erhalten und befestigen und die bösen so viel wie möglich beschwichtigen. Vorzüglich solle sich der Lehrer Herstellung eines frischen, muntern, kindlichen, zutraulichen, offenen und unbefangenen Wesens angelegen sein lassen. Wenn wir auf entschieden christlichen Standpunkt uns stellen, so finden wir, daß die Taubstummenschule noch einem höheren Ziele nachzustreben habe, nämlich auch einer Wiedergeburt und Heiligung des Herzens, wissen aber auch eben so gut, daß solches das Werk des heil. Geistes ist, dem aber auch die Schule nach Röm. 10, 14. die Hand zu bieten hat.

c) Lösung der Aufgabe der Taubstummen-Bildung.

Will die Taubstummen-Schule ihre Aufgabe lösen, so sagt Sägert, der Lehrgang jedes einzelnen Zweiges des Taubstummen-Unterrichts verlange, daß man vor allen Dingen den Standpunkt des Schülers genau ermittle und daß man in weiser und namentlich lückenloser Stufenfolge vorwärts schreite; daß man vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten fortschreite, den Stoff mit weiser Berücksichtigung des für die künftigen Verhältnisse des Schülers Erforderlichen und mit sorgfältiger Vermeidung des Überflüssigen und Weitschweifigen wähle und der Kraft und Bildung des Schülers anpasse, die Lehrform nach Art des Gegenstandes wechsle und der Lehrton des Taubstummen-Lehrers die größte Milde athme. Lebendigkeit spporne an und führe zu schnellen und erfreulichen Resultaten; aber die nothwendigste Eigenschaft des Taubstummen-Lehrers sei die endloseste Geduld, die ihn auf keiner Stufe des Unterrichts verlassen dürfe. Und Kruse sagt, die Frage der Taubstummen-Bildung dränge auf die Sichtung und Sonderung der zu großen quantitativen Masse, auf eine schärfere Begrenzung oder eine engere Zusammenfassung der Lehrgegenstände. Der Lehrstoff des Taubstummen-Unterrichts müsse mehr das Gepräge der Einfachheit, Kon-

kretheit, der Kürze und Bündigkeit haben. Der Unterricht müsse so eingerichtet werden, daß der Zögling ein Totalbild von der Natur und dem Leben, oder von den Beziehungen, in welchen er zur Welt, zu andern Menschen und zu Gott stehe, erhalte. Wenn der Sachunterricht mit noch so geringen Mitteln die Schüler in den Stand setze, eine religiöse Anschauung der Dinge und Verhältnisse zu erhalten; daß sie in dem Hergang der Dinge und Begebenheiten eine Ordnung, einen Zusammenhang, einen Zweck und eine Einheit des Ganzen, in der Einrichtung der Natur die Weisheit, Güte und Allmacht des Schöpfers, wie in den Schicksalen der Menschheit die unmittelbar leitende und waltende Hand Gottes erkennen; daß sie eine klare oder doch geläuterte Ansicht von ihrem eigenen Sein in der menschlichen und bürgerlichen Gesellschaft, im Staate und in der Kirche erlangen und zur Tugend und wahren Gottesfurcht, wie zu bürgerlicher Brauchbarkeit gelangen, und endlich daß sie sich leicht mit andern verständigen können, dann hätte der Stoff mit ihnen seinen Zweck mehr oder weniger erreicht. Der Kreis des Wissens müsse bei Taubstummen um so enger gezogen werden, je schwieriger die Sprachbildung derselben zu erreichen sei. Kruse, der zwar selbst taub ist, aber trotz dessen eine geistige Ausbildung erlangt hat, die nur selten andere Taubstumme erreichen, ist hier aufrichtig genug, es zuzugestehen, daß die Bildung Taubstummer schwieriger, als die Bildung Hörender sei, und praktisch genug, um darauf hinzuweisen, daß der Kreis des Wissens des Taubstummen stets ein geringerer bleibe, folglich auch die Aufgabe der Taubstummenschule sich in engeren Grenzen zu bewegen habe, als bei Vollsinnigen, obgleich er auf der andern Seite für Beide wieder ein Ziel stellt, das hoch genug ist, um für das Streben nach demselben die volle Kraft, Kunst und Gewissenhaftigkeit einzusetzen.

d) Schwierigkeiten der Lösung der Aufgabe der Taubstummen-Bildung.

Die Lösung der der Taubstummenschule gestellten Aufgabe hat ihre besonderen Schwierigkeiten. Rößler sagt hierüber, die Taubstummen-Anstalten erhalten die meisten ihrer Zöglinge in einem Zustande großer Vernachlässigung, ja nicht selten Verwilderung und auf einer äußerst niedrigen Stufe der Entwicklung. In Folge dessen haben dieselben in der Regel die meisten der

ihnen zugeführten Kinder erst unterrichtsfähig zu machen. Dadurch würde denselben nicht allein ihre Wirksamkeit sehr erschwert, sondern es würde zugleich auch die Erreichung eines höheren oder selbst schon des nothwendigen Bildungsgrades der Schüler in der nur kurz bemessenen Schulzeit von 6 Jahren verhindert, oder durch die deßhalb nöthige Verlängerung der Bildungsdauer eine fühlbare Erhöhung der Kosten für die Ausbildung der betreffenden taubstummen Kinder verursacht.

e) Möglichkeit der Lösung der Aufgabe der Taubstummen-Bildung.

Trotz der höhern Schwierigkeit ist doch die Lösung der fraglichen Aufgabe nicht unmöglich. Niemeyer sagt zwar in seinen Grundsätzen über Erziehung, der Unterricht und die Erziehung des Taubstummen sei so schwierig und weiche so sehr von den gewöhnlichen Regeln der Pädagogik ab, daß die Männer für diesen Beruf gleich Künstlern für ihre Kunst geboren oder doch ganz eigens dazu ausgebildet werden müssen, und daß er nur bei größeren Hilfsmitteln, wie sie außer Instituten nicht zu finden seien, gedeihen könne. Hill bemerkt hiezu, Niemeyer habe wohl nur solche Taubstummen-Anstalten kennen gelernt, in denen die künstliche Gebärdensprache angewendet werde, die allerdings etwas sehr Schwieriges und eine neue Sprache sei. Auch haben zu der von Niemeyer ausgesprochenen Ansicht die Taubstummen-Lehrer älterer Zeit beigetragen, indem sie ihre Kunst oft in ein solches Dunkel hüllten, daß eine Täuschung leicht möglich gewesen sei. Wenn aber Hill den Bildungsstand jener Volksschullehrer, an welche Niemeyer gedacht haben könne, gering findet, so glaubt er doch annehmen zu dürfen, daß doch mancher von den denkenden Lehrern bei dem Versuche des Taubstummen-Unterrichts die Natur des Taubstummen und seines Gebrechens näher kennen gelernt hätte und dadurch ebenso auf das rechte Verfahren bei seinem Unterrichte hingeführt worden wäre, wie wir dies von den ehemaligen Kantoren Heinicke und Hauer, von manchen Pastoren und selbst von solchen Männern wissen, deren eigentlichem Beruf das Schulwesen sonst ferne liege. In unserer Zeit aber, wo man an den gewöhnlichen Volksschul-Lehrer so hohe Anforderungen mache, daß man sagen könnte, die Männer, welche sich diesem Berufe widmen, müssen für denselben gleich Künstlern für ihre Kunst geboren, oder doch ganz eigens dazu gebildet

werden, halte er auch jeden Volksschul-Lehrer, wenn er sonst die Stufe der wissenschaftlichen und methodologischen Bildung, die man jetzt fordere, erreicht hätte, zur Ausübung des Taubstummen-Unterrichts für geschickt. Wir finden diese Ansicht vollständig auch in unserer Erfahrung bestätigt und müssen darum Czech, Reich und andern widersprechen, welche behaupten, es gehöre ein tiefes wissenschaftliches Eingehen auf die Natur des ganzen Wesens der Taubstummen, wozu sie nur Literatur für geeignet halten, dazu, um den Taubstummen einen wahrhaft bildenden Unterricht zu ertheilen. Hill stimmt Otto Schulz bei, welcher sage, die Grundsätze des Taubstummen-Unterrichts liegen nicht so tief, daß man sie nur durch Eindringen in die Geheimnisse seiner Natur gewinnen könnte, sie ergeben sich vielmehr aus unmittelbarer Wahrnehmung, die jeder Verständige im Umgange mit Taubstummen täglich zu machen Gelegenheit habe, und der gesunde Menschenverstand reiche aus, sie zu begreifen. Wir stimmen diesem Ausspruch ebenfalls bei und nicht minder Hill selbst, wenn er sagt, man werde einem erfreulichen Ziele im Taubstummen-Unterrichte in dem Grade näher rücken, in welchem dieser Unterricht von allem Außerordentlichen, Ungewöhnlichen und Künstlichen entkleidet werde, müssen aber doch hinzusetzen, daß gerade die größte Einfachheit, Natürlichkeit und Übereinstimmung mit dem Unterrichte der Vollsinnigen im Taubstummen-Unterrichte herzustellen, das höchste Problem des Taubstummen-Unterrichts bisher gewesen ist und noch ist.

f) Unterschied des Taubstummen-Unterrichts und des Unterrichts Vollsinniger.

Daß zwischen dem Unterricht Taubstummer und dem der Vollsinnigen immerhin ein Unterschied stattfinden werde, muß selbst Hill zugeben, welcher in der Vorrede zu seiner Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder sagt, es lasse sich nicht leugnen, daß das leibliche Gebrechen des Taubstummen, sein Standpunkt beim Eintritt in die Schule und der Mangel an Sprache manche Modifikationen in dem Unterrichts-Verfahren nöthig mache, und daß namentlich das weitere Zurückgehen auf die Elemente der Erkenntniß und die größere Einfachheit in der Behandlung des Lehrstoffes für manche Lehrer Schwierigkeit habe, durch welche sie sich leicht von einem Versuche in diesem Unterrichte abhalten lassen. Ebenso sagt Lampl, die Grundsätze,

welche den Lehrer und Erzieher leiten müssen, damit die Seelenkräfte seines vollsinnigen Zöglings harmonisch entwickelt und naturgemäß gebildet werden, habe auch der Lehrer des Taubstummen im allgemeinen zu beobachten und dieser noch viel genauer und in weit strengerem Sinne, weil dem Taubstummen in Folge seines Gebrechens aller geistige Verkehr und jede Mittheilung durch Sprache mangle, welche bei dem Unterricht Vollsiniger gar viele Lücken und Sprünge im logischen Stufengange ersetze und vermittle. Der Taubstummen-Lehrer dürfe nichts als bekannt voraussetzen, sondern müsse auf die Entwicklung und Beibringung solcher sinnlicher Vorstellungen und ihrer Bezeichnung, die das vollsinnige Kind schon in die Schule mitbringe, oft noch viel Zeit verwenden. Er dürfe auch nichts als bekannt übergehen, sondern müsse alles erst geben, selbst für schon bekannte Vorstellungen die entsprechenden Bezeichnungen in Schrift- und Lautsprache mittheilen und dem Gedächtnisse einprägen. Er müsse also ganz zu unterst am Sinnlichen anfangen und streng logisch Schritt für Schritt vorwärtsschreiten, ohne je eine Lücke zu lassen oder einen Sprung im naturgemäßen Entwicklungsgange der menschlichen Intelligenz zu machen. In gleichem Sinne sprechen sich auch Sägert und Hill aus. Denn Sägert sagt, statt nur, wie bei dem hörenden Kinde, eine Sprache zu fixiren, zu ordnen und zu erweitern, müsse der Taubstummen-Lehrer durch seinen Sprachunterricht eine Sprache schaffen nach Stoff und Form, nach Inhalt und Bezeichnung, nnd sein Verhalten dabei so einrichten, daß er ihm auf dem kürzesten Wege durch die beste Methode und durch die geeignetsten Vorstellungen dazu verhelfe. Und Hill sagt, die Aufgabe, welche die Sprachschule an dem Taubstummen zu lösen habe, sei eine ganz andere und viel umfassendere, als diejenige der Volksschule. Während diese ihre Schüler nur zum richtigen und bewußten Gebrauche und zum vollen Verständniß seiner bereits durch's Leben erlangten Sprache anleiten solle, müsse die Taubstummen-Schule ihren Schülern die Sprache als eine bisher ganz fremde von Anfang an lehren und ihm nicht nur Wörter, sondern auch Begriffe und Begriffsverhältnisse aneignen.

Wir mögen aber die Übereinstimmung des Taubstummen-Unterrichts mit dem Unterricht Vollsiniger, oder den Unterschied beider in's Auge fassen, immerhin werden wir finden, daß die Sprachaufgabe die wichtigste, ja die spezifische Kardinalaufgabe der Taubstummen-Bildung sei, welche die Schule zu

lösen habe. Sägert sagt daher, der Sprachunterricht müsse der Hauptlehrgegenstand beim Unterricht taubstummer Kinder sein, ja das wahre Wesen des Taubstummen-Unterrichts bestehe im Sprachunterricht, weil durch ihn die Scheidewand zwischen Hörenden und Taubstummen vernichtet und der Taubstumme der Menschheit in der That wiedergegeben werde.

g) Geeignetste Zeit für den Anfang des Schulunterrichts des Taubstummen.

Da der Taubstummen-Schule eine so wichtige Aufgabe zugewiesen ist, so kann es nicht gleichgiltig sein, in welchem Lebensalter sie ihre Zöglinge erhält. Sägert hat für die Zeit, in welcher der Taubstumme zum Anfang des Sprachunterrichts — und diese ist für die deutschen Taubstummen-Schulen die Anfangszeit des Unterrichts überhaupt, — am geeignetsten sei, das Alter vom 8ten bis 14ten Jahre bezeichnet. Wir möchten, wenn die taubstummen Kinder körperlich gesund und kräftig und geistig aufgeweckt sind, schon die siebenjährigen nicht ausschließen, finden aber den Rahmen für eine günstige Aufnahmszeit bei Sägert viel zu weit. Und wenn wir auch keineswegs sagen möchten, daß der Taubstummen-Unterricht nicht auch noch nach dem 10ten Lebensjahre bei sonst günstigen Bedingungen angefangen und zu einem erfreulichen Ziele geführt werden könnte, so dürfen wir doch, wenn wir einerseits den praktischen Lebensverhältnissen Rechnung tragen, andererseits auf den Begriff „wahrhaft günstigste Aufnahmszeit" Nachdruck legen wollen, über das 10te Lebensjahr nicht wohl hinaufsteigen und möchten wünschen, daß besonders Staats-Institute streng darauf hielten, daß Taubstumme schon vor dem 10ten Lebensjahre in sie gebracht werden müßten, und nur bei ganz unverschuldeten Ausnahmsfällen später noch aufgenommen würden. Je konsequenter dießfalls ein strenger Grundsatz eingehalten würde, desto weniger würden die Eltern es versäumen, zur rechten Zeit ihre tauben Kinder in eine solche Anstalt zu bringen. Je mehr Nachsicht aber hierin geübt wird, desto leichter wird auch die Nachsicht mißbraucht und der Schule ist hernach ihre Aufgabe erschwert. Daß Privat-Anstalten hierin mehr Nachsicht beweisen müssen, ist zu begreifen, aber auch zu beklagen.

h) Die Dauer der Schulzeit des Taubstummen.

Nicht minder wichtig ist die Dauer der Schulzeit. Da ist nun allerdings richtig, daß bei denselben Schülern in 8 bis 10 Jahren mehr erreicht wird, als bloß in 6 Jahren, aber auch eben so wahr, daß fähige Schüler in 6 Jahren und zwar mit geringerer Mühe so weit gebracht werden können, als schwache mit ungleich größerer Anstrengung in 8 Jahren. Für alle Taubstummen deßhalb eine gleiche Dauer des Schulunterrichts feststellen zu wollen, wäre unpraktisch. Aber auch bei fähigen Schülern ist ein erfreuliches und für das praktische Leben wirklich erhebliches Ziel in der Regel in nicht weniger als 6 Jahren zu erreichen und diese Dauer der Schulzeit ist auch wirklich in den meisten Instituten festgesetzt worden. Um wie viel bei schwach begabten einzelnen Schülern oder ganzen Schulklassen die Schulzeit zu verlängern sei, kann nur von den betreffenden Lehrern angegeben werden und wird meist auch durch die Verhältnisse entschieden.

Ob Schüler, die erst in einem vorgerückteren Alter in die Schule eintreten, in dieser schnellere oder langsamere Fortschritte machen, läßt sich unbedingt weder bejahen noch verneinen. Wenn die geistige Anregung und Entwicklung schon vor dem Eintritt in die Schule gehörig gepflegt worden ist, und dagegen die körperliche Kraft im 6ten Lebensjahre noch zu schwach gewesen wäre, da wird ein Zögling, der vielleicht erst im 9ten Lebensjahre in die Anstalt kommt, in 6 Jahren mehr oder wenigstens ebensoviel erreichen, als ein anderer vom 7ten Lebensjahre an in derselben Zeit erreichen würde. Ist aber ein taubstummes Kind im 7ten Lebensjahre schon körperlich kräftig und entwickelt genug, so schließt es eine gleichlange Schulzeit noch in einem Alter ab, das für den Anfang seiner beruflichen Ausbildung günstiger ist, und selbst wenn die Fortschritte in der Schule nicht die besten gewesen wären, so ließe sich zur Verbesserung derselben die Schulzeit selbst eher verlängern, als wenn letztere erst in einem späteren Alter des Zöglings begonnen hätte. Das wird im allgemeinen feststehen, daß je früher die Verhältnisse und die körperliche und geistige Befähigung des Zöglings den Unterricht zulassen, es desto besser ist, und je länger die Schulzeit dauern kann und darf, desto höhere Erfolge durch sie zu erzielen sind. Aber wir müssen in den meisten Fällen eben thun, was wir können, können aber nicht immer thun, was wir gerne wollten.

i) Schulgemäße Vorbildung des Taubstummen für den Schulunterricht.

Es kann auch gefragt werden, ob das Kind nicht eine gewisse schulgemäße Vorbildung für den Unterricht in die Taubstummen-Schule mitzubringen und deßhalb vor seinem Eintritt in diese auch schon die Volksschule seines Wohnorts zu besuchen habe. Rößler verlangt Letzteres entschieden, wenn er sagt, als das geeignetste Alter zur Aufnahme eines Kindes in eine Taubstummen-Anstalt sei den Eltern das 8te Lebensjahr zu bezeichnen, aber bis dahin müssen sie dasselbe täglich wenigstens einige Stunden zur Ortsschule schicken. In Beziehung auf den Zweck dieses Schulbesuchs sagt er, es sei gewiß, daß das taubstumme Kind in der Volksschule manches zur Vorbereitung auf den spätern Unterricht in der Taubstummen-Anstalt gewinnen könne. Es könne dasselbe ohne Beeinträchtigung des Unterrichts der Hörenden, und ohne besondere Ansprüche an den Lehrer sich am Schreiben, Zeichnen, an den ersten Rechenübungen und zum Theil auch an dem Anschauungs-Unterrichte betheiligen und in diesen Unterrichtsstunden mit und neben den vollsinnigen Schülern von jedem Lehrer zweckmäßig beschäftigt werden u. s. f. Wir wollen zugeben, daß das Gesagte in Hinsicht des Schreibens und Zeichnens seine Richtigkeit habe, sehen aber nicht ein, wie solches auch in Hinsicht des Rechnens und des Anschauungs-Unterrichts sich bewahrheiten würde. Denn was soll der taube Schüler von diesen Übungen haben, da er nicht hört, was vom Lehrer für die übrigen Schüler gesprochen wird? Und wie sollte der Lehrer auch dem tauben Schüler das Rechnen und die Anschauungen erklären können, ohne es mimisch zu thun, was für seine hörenden Schüler ohne Bedeutung und nur eine Störung wäre, also nicht ohne Beeinträchtigung des Unterrichts der Hörenden geschehen könnte? Und welcher Lehrer fände Zeit und Lust, auf Kosten der ganzen großen Anzahl seiner hörenden Schüler sich einem oder einigen tauben zu gleicher Zeit zu widmen, und welcher eine Freude daran, bei solcher Einrichtung bei den tauben Kindern nichts zu erreichen? Wir glauben, Rößler habe seine dießfallsigen Erwartungen zu hoch gespannt und halten eine solche Darlegung sogar für nachtheilig, weil sie leicht Eltern bewegen könnte, die Unterbringung ihres tauben Kindes in eine Taubstummen-Anstalt zu verspäten. (Man vergl. auch die Artikel in Organ VI. 11, VIII. 11.)

k) Sorge für den Taubstummen am Schlusse der Schulzeit.

Sehr wichtig ist die Sorge dafür, daß mit dem Schlusse der Schulzeit die in derselben erlangte Ausbildung des Taubstummen nicht als abgeschlossen erscheine, oder gar wieder sich vermindere. Die diesfallsige Sorge zerfällt unseres Erachtens in eine zweifache Aufgabe, erstens in die Aufgabe der beruflichen Ausbildung, und zweitens in die Sorge, das in der Schule Gewonnene möglichst zu erhalten und weiter zu führen. Was die berufliche Ausbildung des konfirmirten Taubstummen betrifft, sagt Kruse, es müsse zunächst auf die Verhältnisse, unter denen der Taubstumme leben werde, Rücksicht genommen werden. Die Handwerksmeister, welche einen Taubstummen gewöhnlich gegen eine Prämie in die Lehre nehmen, müssen verpflichtet werden, ihn nicht allein in allen Branchen des von ihm gewählten Berufes so vollständig zu unterrichten, daß derselbe durch seine erworbene Geschicklichkeit überall ein Unterkommen und hinreichendes Brod finden könne, sondern ihm auch mit gutem Beispiele voranzugehen und ihn zu überwachen, daß er nicht schädliche Dinge sehe und erfahre, noch mit bösen Buben umgehe, nicht verrufene Örter besuche, und ihn dagegen zur Eingezogenheit, Nüchternheit, Zucht und ehrbaren Sitten anzuhalten. Der Meister soll wohlwollend, freundlich, mild, human und schonend gegen ihn sein, ihn nicht mit Arbeiten, die seine Kräfte überfordern, überhäufen und Sorge tragen für seine Gesundheit, seine gute Laune und seine Erholung. Was die Wahl der Berufsart betreffe, so müssen hierüber die eigene Neigung des Jünglings und seine körperlichen und geistigen Fähigkeiten entscheiden. Nur wo der Taubstumme aus Unkenntniß der Verhältnisse oder auch aus Selbstüberschätzung Mißgriffe mache, solle sein Lehrer vermittelnd und berathend dazwischen treten. Habe aber einmal der Taubstumme aus eigenem Antriebe gewählt, so müsse er auch dabei beharren. Denn durch öftere Wechsel, woran oft seine Faulheit, seine Abneigung gegen anhaltende Anstrengung, sein Mißvergnügen und seine leichte Anwandlung von Unzufriedenheit schuld sei, könne man leicht die ganze Sache verderben.

Es ist erfreulich, daß auch für die Berufsbildung Taubstummer immer mehr geschieht, und zwar nicht bloß für taubstumme Jünglinge, sondern auch für taubstumme Jungfrauen. Aber oft schon hat der Übertritt taubstummer Zöglinge aus dem

Institute ins berufliche Leben denen, die auch in dieser Hinsicht für die Taubstummen zu sorgen sich gedrungen oder verpflichtet fühlten, Sorge gemacht. Besonders in früherer Zeit, so lange die Taubstummen-Anstalten noch lauter Internate waren und in denselben von Anfängen beruflicher Ausbildung der Zöglinge noch keine Rede war, fanden sich die Zöglinge nach ihrer Entlassung aus dem Institute plötzlich in eine ihnen ganz neue, mit ihrem bisherigen Leben zu schwach vermittelte fremde Welt hineingestellt, in der sie sich oft nicht bald zurechtfanden oder nicht bald heimisch fühlten, woraus auch manche Mißstände entstanden sein mögen. Die Einrichtung der Externate läßt den Zögling auch schon während seiner Schulzeit in einer Familie, in der gewöhnlich ein industrieller Beruf ausgeübt wird, an dessen Geschäften außer seinen Schulstunden wenigstens einigen Antheil nehmen und schon hiedurch einigermaßen in die Aufgabe des spätern praktischen Lebens eintreten. Noch günstiger aber scheint es uns zu sein, wenn einzelne wirkliche Berufe des praktischen Lebens schon in die Taubstummen-Anstalt, die aber dabei ein etwas größeres Internat sein muß, hereinverlegt und außer den Schulstunden die Zöglinge bereits diesem oder jenem Geschäfte, so lange sie in der Anstalt sind, zugewiesen werden. Da treten sie in ein berufliches Leben ein, schon so lange sie in der Anstalt sich befinden und kommen sie nach ihrer Entlassung aus derselben zu einem Meister, so ist das praktische Leben ihnen kein ganz fremdes und unbekanntes mehr, sondern nur eine etwas modifizirte Fortsetzung des früheren, wobei um deßwillen auch Lehrmeister und Lehrjungen leichter, schneller und besser sich verstehen, als es ohne dieß wohl der Fall gewesen sein möchte. Doch hinsichtlich derartiger Einrichtungen muß jede Anstalt sich nach den lokalen Verhältnissen, Bedürfnissen und Kräften richten, wobei in manchen praktischer für die männlichen, in andern praktischer für die weiblichen Zöglinge gesorgt sein kann.

Es ließe sich freilich hier auch noch fragen, welche Handwerke sich für Taubstumme am besten empfehlen, ob seine Verwendung in Fabriken rathsam sei und dergl. Wir glauben aber doch, daß eine derartige Erörterung nicht nothwendig in unsere Aufgabe gehöre.

Was die Sorge dafür betrifft, daß das von dem Tauben in der Schule Gewonnene nicht nach derselben wieder verloren gehe, so bleibt hierüber noch mancher Wunsch übrig. Die Hauptsache muß in dieser Hinsicht die Schule selbst thun dadurch, daß

sie ihren Unterricht so gründlich als möglich macht, und die sprachliche und geistige Ausbildung ihrer Zöglinge so weit als möglich fördert. Je weiter die Zöglinge sprachlich und geistig gekommen sind, desto leichter wird das Errungene durch geeigneten Lesestoff bei ihnen erhalten und weiter geführt, und desto mehr Lust und Freude haben sie dann selbst an solcher Lektüre. Je tiefer sie geistig noch bei ihrer Entlassung aus der Anstalt stehen, desto mehr suchen sie sich der Anstrengung, die ihnen das Lesen und Nachdenken machen würde, zu entschlagen und ein Zwang in dieser Hinsicht ist nicht länger zu üben. Der Verkehr mit hörenden Menschen könnte manches thun. Aber es ist Erfahrungssache, daß da, wo ein unterrichteter Taubstummer nicht selbst mit ihnen wirklich zu verkehren verlangt, die Hörenden sich lieber zu der Mimik bequemen, um Tauben etwas mitzutheilen, als daß sie sich die Mühe des etwas markirteren Vorsprechens bei ihnen nehmen würden. Wenn aber Hörende solche Mühe nicht scheuen, so wirken sie vortheilhaft auf die Erhaltung des sprachlich und geistig von dem Schüler in der Schule Gewonnenen ein. Von Anstalten, die sonst zur Fortbildung konfirmirter Schüler bestimmt sind, z. B. von Sonntagsschulen, Abendschulen und dergl. hat der Taube, die Zeichenschulen etwa ausgenommen, wenig Gewinn, da seine Taubheit nicht beseitigt und so die Scheidewand geblieben ist, die ihn von dem mündlichen Unterrichte der Hörenden trennt. Lektüre muß das Meiste thun. Um deßwillen dürfte es eine wichtige Aufgabe der Sachkundigen bleiben, dem konfirmirten Tauben für die Zweige des ihm zu wünschenden Wissens den geeigneten Stoff in geeigneter Sprache zu liefern, eine Aufgabe, welcher z. B. die in Gmünd erscheinenden „Blätter für Taubstumme" bereits in sehr anerkennungswerther Weise dienen. Daß aber in dieser Aufgabe noch mehr geschehen sollte, wird nicht verkannt werden. Denn um die Taubstummen zu derjenigen Höhe der Schulbildung zu bringen, die sie befähigen würde, jeden Lesestoff ebenso leicht und vollständig zu bewältigen, wie gut geschulte Hörende, dazu ist die Schulzeit des Taubstummen zu kurz und ihr Unterricht selbst zu schwer und zu mangelhaft. Doch wenn wir bis jetzt auch nicht Allem genügen können, so lasset uns für Taubstummen-Bildung vorerst wenigstens thun, was uns bereits möglich ist; denn auch auf diesem ruht schon für sie ein göttlicher Segen.

Dritter Abschnitt.

Die Einführung des Taubstummen in die Erscheinungsweisen der Wortsprache.

Wenn es um die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache sich handelt, so fassen wir zuerst ins Auge

A. Die Erscheinungsweisen der Wortsprache.

Das in der Wortsprache Gegebene tritt uns in einer sichtbaren und in einer hörbaren Weise entgegen. In ihrer hörbaren Erscheinungsweise wird das in ihr Gegebene von andern gesprochen und wir vernehmen es durch unser Gehör, und lassen wir selbst das in der Wortsprache zu Gebende hörbar zu andern gelangen, so sprechen wir es aus und andere vernehmen es durch ihr Gehör. Die Sprechorgane lassen also das in der Wortsprache zu Gebende in seine hörbare Erscheinungsweise eintreten und das Gehör ist der Sinn, der es in dieser Erscheinungsweise vernimmt und der Seele zuführt. Die Wortsprache hat nur eine einzige hörbare Erscheinungsweise und heißt in dieser die Lautsprache; die hörbare Erscheinungsweise der Wortsprache selbst aber heißt die Lautform derselben. Anders verhält es sich mit der sichtbaren Erscheinungsweise der Wortsprache, denn hier sind drei Arten derselben zu unterscheiden. Das in der Wortsprache Gegebene oder zu Gebende kann vermittelst der Hand mit Feder, Griffel, Bleistift, Kreide u. s. f. in Buchstaben dem Auge sichtbar mitgetheilt werden, und heißt in dieser Erscheinungsweise Schrift. Oder es können statt der Buchstaben konventionelle Handfiguren gewählt und in diesen die Bestandtheile der Wortsprache an dem Auge des

andern vorübergeführt werden, was man die Daktylologie heißt. Einem Tauben können aber auch bloß die Verrichtungen eines sprechenden Mundes vor sein Auge treten und er hat dann in dem, was er dabei sieht, besonders so lange er nicht selbst nachspricht, oder nachzusprechen gelernt hat, das, was man die Lippen- oder Mundzeichensprache heißen könnte und was Graser die Gesichtssprache genannt hat. Das Organ, die Wortsprache in eine sichtbare Erscheinungsweise zu setzen, ist also entweder die Hand oder der sprechende Mund, und der Sinn, sie aufzufassen, für alle das Gesicht, und als sichtbare Erscheinungsweisen der Wortsprache stehen also neben einander die Schriftform, das Handalphabet und die Gesichtssprache.

a) Verhältniß der Erscheinungsweisen der Wortsprache zu einander.

Fragen wir, wie die verschiedenen Erscheinungsweisen der Wortsprache sich zu einander verhalten, so müssen wir unterscheiden zwischen dem Verhältnisse, in welchem dieselben zu der Wortsprache selbst, d. h. zu dem Worte und Begriffe stehen und der Bedeutung, die sie für den Empfangenden haben. Was das erstere Verhältniß betrifft, so sagt Schwarzer, der Gebrauch der Schriftsprache setze die Kenntniß der Lautsprache voraus, weil jene nur die Zeichen der Artikulationen unserer Stimme und mithin auch ganzer hörbarer Worte in sich enthalte. Und ferner, die Schrift als Zeichen der Zeichen unserer Gedanken führe nur mittelbar zur Erkenntniß, und diese Zeichen seien von so vielen sichtbaren mannigfaltigen Theilen, womit wieder die Artikulationen bezeichnet werden, zusammengesetzt, daß der Taubstumme lange damit zu thun habe, bis er sie in der Anschauung zu einer solchen Einfachheit bringe, um wieder an mehreren derlei vereinfachten Zeichen die Verhältnisse der darunter verstandenen Gegenstände zu erkennen. Ohne Aussprache wären die Schriftzeichen für den Taubstummen die unmittelbaren Zeichen seiner Gedanken und würden es so lange bleiben, auch so lange die bedingte Vereinfachung entbehren, als er nicht zu ihrer Aussprache käme. Aus diesen folge von selbst, daß gleich zu Anfang des Sprachunterrichts das erste Bedürfniß darin bestehe, daß der Taubstumme die unmittelbaren Zeichen der Gedanken, nämlich die ausgesprochenen Worte als das Original seiner Schrift kennen lernen müsse, um in den geschriebenen dann die mittel-

baren Zeichen seiner Gedanken zu finden. Die Ansicht, welche Schwarzer hier ausspricht, scheint geschichtlich dadurch begründet zu sein, daß die Menschen jedenfalls schon früher gesprochen als geschrieben und daß sie die Schrift erst erfunden haben, um das Gesprochene entfernt Wohnenden zu geben und für spätere Zeiten zu erhalten. So ist denn geschichtlich die Schriftform der Lautform freilich erst nachgefolgt. Aber damit ist doch noch nicht erwiesen, daß die Schriftzeichen nur mittelbare, die artikulirten Laute nur unmittelbare Bezeichnungen der Wortsprache seien. Wäre dieses der Fall, so wäre eine Einführung des Taubstummen in die Wortsprache da, wo die Lautform ausgeschlossen bliebe, eine Unmöglichkeit, was aber durch die französische Methode des Taubstummen-Unterrichts und deren Erfolge längst widerlegt ist. Wenn wir deßhalb auch nicht mit Hill sagen möchten, das Denken sei eine ganz für sich bestehende Lebensthätigkeit, welche von keiner Form, weder der Schrift, noch der Laute, abhängig sei, sondern nur sagen müßten, das Denken sei zu seiner äußerlichen Darstellung und Erscheinung weder ausschließlich an diese, noch ausschließlich an jene Erscheinungsweise gebunden, so müssen wir doch mit ihm de l'Epée beistimmen, welcher sagte, die Begriffe haben mit den Lauten, durch welche unser Geist bereichert wurde, nicht mehr Verwandtschaft, als mit den Schriftzeichen.

b) Bedeutung der Erscheinungsweisen der Wortsprache für den Angeredeten.

Was die Begriffe selbst betrifft, so sind sie sowohl nach ihrem Inhalt als ihrer Form in derselben Vollständigkeit und Sicherheit bezeichnet, ob sie hörbar oder sichtbar erscheinen; also stehen die Erscheinungsweisen der Wortsprache zu dieser selbst auf gleicher Linie. Aber etwas anderes finden wir, wenn wir die Bedeutung dieser verschiedenen Erscheinungsweisen auf den Empfangenden untersuchen. Hier müssen wir aber zuvor darauf hinweisen, daß für diese Bedeutung ein großer Unterschied sich ergebe, je nachdem es sich erst um Erlangung der Wortsprache in der einen oder andern Erscheinungsweise oder bereits um den Verkehr in der Wortsprache handle. Für uns, die wir bereits die Wortsprache besitzen, macht es weniger aus, ob der Sprachinhalt in hörbarer oder geschriebener Form vor uns tritt, ob wir z. B. eine Predigt selbst anhören oder sie nur lesen können: wir nehmen den vollen Inhalt des Gegebenen aus beiden For-

men heraus. Doch können wir uns auch davon überzeugen, daß das gehörte Wort noch in anderer Eigenschaft und höherer Kraft auf unser Inneres wirke, als das bloß gelesene und müssen so dem gehörten Worte noch eine eigenthümliche Lebenskraft und Farbe zuerkennen, die wir im geschriebenen vergeblich suchen oder in dasselbe vergeblich hineinlegen möchten. Schon um deßwillen kann es nicht gleichgiltig sein, ob ein Tauber sich nur einer sichtbaren Erscheinungsweise der Wortsprache bemächtigt, oder ob er auch in die Lautsprache eingeleitet wird. Das sichtbare Wort hat nicht die Wirkung des hörbaren auf den, der in ihr den Inhalt empfangen soll. Das Gehör ist der geistigste der Sinne und vermittelt die wunderbare Lebenskraft des tönenden Wortes nicht nur auf den Verstand, sondern auch auf das Gemüth des Hörenden, so daß das Wort also nicht nur an den Verstand sich wendet, sondern den ganzen innern Menschen des Hörenden in Anspruch nimmt. Und zwar erfaßt das gehörte Wort Verstand und Gemüth gleichzeitig und beide unmittelbar, das sichtbar erfaßte dagegen tritt zunächst vor den Verstand und ist erst durch Vermittlung des Verstandes auch von Einfluß auf das Gemüth. Daraus ergibt sich, daß die erste Mittheilung von Wortsprache an ein Kind von wesentlich verschiedener Wirkung auf den Geist desselben sein müsse, je nachdem die Wortsprache ihm in hörbarer oder nur in sichtbarer Weise entgegentritt. Und wenn die Wortsprache als Lautsprache dem hörenden Kinde entgegenkommt, so tritt sie vor dasselbe immer in Begleitung oder auf der Grundlage momentaner Erscheinungen und Anschauungen, findet in diesen ihre eigene Bedeutung und Erklärung und bildet sich ununterbrochen weiter aus mit der Fülle der sich beständig auf einander folgenden Anschauungen und ihrer Besprechung, selbst ohne daß die Umgebung des hörenden Kindes dabei eine Unterrichtsabsicht verfolgte, also auf einem reinen Naturwege. In einer sichtbaren Erscheinungsweise läßt aber die Wortsprache auf einem reinen Naturwege sich nicht mittheilen, sondern hiezu ist immer ein absichtlicher Unterricht, also eine Schulmethode erforderlich. Wie wäre aber die Schule im Stande, in solcher Hinsicht die Fülle, die ungezwungene Natürlichkeit und Beschaffenheit dessen zu bieten, was das tägliche Leben für das hörende Kind von selbst darreicht! Wie wäre sie im Stande, dem, was der taube Schüler hiebei selbst zu thun hat, den Charakter einer Aufgabe, also eines Geschäftes, das seine geistige und körperliche Kraft in Anspruch

nimmt, zu benehmen und es zu dem zu machen, was das früheste Sprechen für das hörende Kind ist, zu einem Akte eigener Befriedigung? Und wie könnte unter solchen Umständen die Schule in derselben Zeit und mit derselben Leichtigkeit und Sicherheit ein taubes Kind in den richtigen freien Gebrauch der Sprache setzen, wie das hörende Kind zu seiner Wortsprache gelangt?

Der Unterschied der Bedeutung, welche die verschiedenen Erscheinungsweisen der Wortsprache auf den Empfangenden haben, ergibt sich auch aus Folgendem. Das in der Gesichtssprache vor das Auge des Tauben tretende Wort kommt und verschwindet mit seiner eigenen Erscheinung so gut, wie das hörbare, während das geschriebene stabil ist. Aber das hörbare Wort wirkt auf das hörende Kind als ein Klang oder Schall und läßt neben dem Begriffe in dem Innern desselben eine Empfindung zurück, die den Begriff unterstützt und belebt. Das geschriebene Wort tritt vor das Auge des tauben Kindes als eine stabile Erscheinung, an welche zunächst das Verständniß sich anschließen muß, und läßt eine äußere Anschauung zur Vermittlung der innerlichen Auffassung zurück. Aber das in der Gesichtssprache dem Tauben gegebene Wort tritt vor sein Auge als eine vorübereilende, kraftlose Erscheinung, die eine sichere Erinnerung im Gedächtnisse zurücklassen muß, wenn sie hernach auf Verstand und Gemüth des Tauben wirken soll. Also besteht auch schon zwischen Schriftform und Gesichtssprache ein Unterschied und es ist uns deßhalb auffallend, daß Graser in seiner Gesichtssprache einen zureichenden Ersatz für die hörbare Lautform finden wollte.

Aus diesem allem ergibt sich, daß die Bedeutung der verschiedenen Erscheinungsweisen der Wortsprache für den Taubstummen, der die Wortsprache erst empfangen soll, gar verschieden und daß deßhalb wohl zu prüfen sei, in welcher er die Wortsprache erlangen soll.

c) Bedeutung des Hand-Alphabets für den Empfangenden.

Was das Hand-Alphabet betrifft, so findet dasselbe unter den deutschen Taubstummen-Lehrern keine, unter den französischen vielleicht immer weniger Vertheidiger. Hill sagt, das Finger-Alphabet verdiene keine Aufnahme, denn der ihm nachgerühmte Nutzen lasse sich durch Schreiben in die Hand, auf den Tisch,

in die Luft, und zwar bloß mit dem Finger viel leichter erreichen. Und Kruse sagt, das Finger-Alphabet möge wohl ein treffliches Unterstützungsmittel für das Gedächtniß zum festeren Einprägen der erlernten Wörter und Sätze und zum leichteren Wiedererinnern derselben und somit eine nützliche, ja nothwendige Zugabe zu der Methode, mittelst der methodischen Zeichensprache zu unterrichten, sein, könne aber deßhalb ebensowenig als die Schrift mit ihren Figuren das Denken bei dem Taubstummen vertreten, weil die Formen an sich todt und bedeutungslos seien und weil sie dem Gesichtssinn nicht das Geringste darstellen, wie die Gebärdensprache. Wir können dem, was Hill gesagt hat, vollkommen beistimmen, begreifen aber nicht, daß Kruse einerseits das Handalphabet mit der Schrift auf gleiche Linie stellen und ihm den Werth beilegen konnte, den es in Wahrheit doch nicht besitzt, andererseits aber von ihm und auch von der Schrift sagen mochte, sie böten dem Gesichtssinn Nichts. Wenn eine Erscheinungs- und Darstellungsweise der Wortsprache um deßwillen dem Gesichtssinne nichts böte, weil sie nicht plastische Darstellung der Sache selbst, wie die Gebärdensprache, sondern nur Bezeichnungsweise derselben ist, so träfe sein Urtheil auch in gleicher Weise die Artikulation und zeigte damit, daß die von ihm gestellte Forderung eine unberechtigte sei. Und wenn er glaubt, das Denken müsse durch die Erscheinungsweisen der Sprache vertreten werden, so stimmen wir ihm nicht bei; denn nach unserer Überzeugung findet das Denken in denselben nur seine Vermittlung und Darstellung, nicht aber seine Vertretung. In der Hauptsache aber legt auch Kruse dem Handalphabet nicht den Werth bei, den seine Beibehaltung erforderte. Und Jäger sagt, wozu neben der Tonsprache noch das Handalphabet und die künstliche Mimik? Die darauf verwandte Zeit gehe nutzlos verloren. Denn Alles, was damit erreicht werden wolle, könne auch durch die Tonsprache allein erzielt werden, indem mit dieser das Absehen des Gesprochenen nothwendig verbunden werde. Ja, das Handalphabet sei neben der Tonsprache nicht bloß überflüssig, sondern selbst schädlich. Wir haben nur die Wahl, entweder das Handalphabet und die künstliche Mimik ohne die Tonsprache, oder diese ohne sie anzuwenden. Wir stimmen Jäger im allgemeinen bei, obgleich wir nicht in der künstlichen Mimik einen Ersatz für das Handalphabet, oder in diesem einen Ersatz für jene erkennen. Denn die künstliche Mimik ist selbst Sprache und steht mit der Wortsprache als

ſolcher in einer Vergleichungslinie, das Handalphabet aber iſt nur eine Erſcheinungsweiſe der Wortſprache und kann deßhalb zur Wortſprache als ſolcher nicht in dieſelbe Vergleichung genommen werden, wie die künſtliche Mimik.

d) Bedeutung der Lippen- und Mundzeichenſprache für den Empfangenden.

Was die Lippen- und Mundzeichenſprache, welche Graſer kürzer die Geſichtsſprache genannt hat, betrifft, ſo ſagt Hill von derſelben, die Erfahrung weiſe nach, daß die Taubſtummen auch in den bloßen Mundbewegungen Träger von Gedanken haben, obgleich es uns Hörenden unmöglich ſei, darin zu denken. Wenn hier Hill von Trägern der Gedanken redet, ſo können wir unter ſolchen Trägern nur die Beſtandtheile der Wortſprache, die Wörter und Sätze verſtehen, die aber, um in die äußere Erſcheinung zu gelangen und für andere vernehmlich zu werden, in irgend eine Erſcheinungsweiſe der Wortſprache eintreten müſſen, alſo auch in die Geſichtsſprache ſo gut, als z. B. in die Schriftform gelegt werden können. Aber einer ſolchen bloßen Erſcheinungsweiſe der Wortſprache das zuzuſchreiben, was den Beſtandtheilen der Wortſprache als ſolchen gehört, nämlich daß ſie Träger des Gedankens ſeien, halten wir für unrichtig. Dagegen ſagt Kruſe, die Lippen- und Mundzeichenſprache beſtehe in der Fertigkeit, einer anredenden Perſon durch aufmerkſames Beobachten der Bewegungen, Veränderungen und Stellungen der Lippen, der Zunge, der Zähne und Geſichtszüge die Worte vom Munde abzuſehen. Da dieſe Sprache nur mittelſt des Geſichts aufgefaßt werde, ſo ſei der Taubſtumme vermöge ſeines geübteren und ſehr geſchärften Geſichtsſinnes ganz beſonders zum Studium derſelben geeignet, und es ſei bekannt genug, zu welchem bewunderungswürdigen Grade manche der Taubſtummen es darin zu bringen wüßten. Die Lippenſprache ſei ein nothwendiges Hilfsmittel theils beim Lautſprachunterrichte, theils beim Unterrichte ſelbſt, theils zum Behufe des Verkehrs mit den Hörendſprechenden. Sie könne uns das Fingeralphabet, deſſen Werth ſich doch nur auf gewiſſe Kreiſe einſchränke, ſo viel wie möglich entbehrlich machen. Wir glauben hiezu einige Bemerkungen machen zu müſſen. Faſſen wir in's Auge, was der noch nicht in die Artikulation eingeführte Taubſtumme in den Bewegungen, Veränderungen und Stellungen der Lippen,

der Zähne, der Zunge und Gesichtszüge bei der anredenden Person wahrnimmt, so ist dies zunächst für ihn eine tonlose Mund- und Lippensprache und wenn solche Taube, bei welchen die Artikulation ihre besondern, angeblich unbesiegbaren Schwierigkeiten haben soll, auch nur, wie schon vorgeschlagen wurde, in eine gleich tonlose Nachahmung des dießfalls Gesehenen eingeleitet würden, so würde auch das, was sie sich hiedurch aneigneten, nur wiederum todte, tonlose Lippen- und Mundzeichensprache sein. Welchen Werth aber könnte eine solche für den Taubstummen selbst haben, da gerade in dem Hörbaren, dem Taubstummen vermittelst seines Lautgefühls für das Selbstgesprochene innerlich Fühlbaren der hörbaren Erscheinungsweise der Wortsprache die eigentliche Lebenskraft und Farbe der letzteren liegt und unter den sichtbaren Erscheinungsweisen schon das Handalphabet durch seine untrüglichere Bestimmtheit, die Schriftform außer dieser durch ihre Stabilität noch einen entschiedenen Vorzug vor einer bloßen tonlosen Lippen- und Mundzeichensprache hätte? Und welchen Werth könnte sie haben für den Verkehr mit den Hörenden, die sich doch so gut wie nicht auf deren Beobachtung und Lösung verstehen, und welchen auch für den Unterricht, da schon der Lehrer die Richtigkeit oder Unrichtigkeit des bloß in ihr Gegebenen schwer zu kontroliren vermöchte? Aber der Taubstumme soll ja gar nicht bloß eine solche tonlose Lippen- und Mundzeichensprache erlangen, sondern er soll das in der Wortsprache Gegebene auch selbst laut artikulirt aussprechen lernen. Was er also sich aneignen soll, ist nicht mehr eine tonlose Sprache, sondern das, was wir in vollem Sinne Lautsprache nennen. Soll er diese erlangen, so muß er auch die Laute tönend hervorbringen, also auch der tönenden Laute sich innerlich bewußt werden und muß in dem, was zu ihm im Lautsprachunterrichte gesprochen wird, den Maßstab und das Vorbild für das von ihm selbst Hervorzubringende finden, und macht der Lehrer ihn dessen durchs Gefühl und durch Vergleichung der empfundenen Erschütterungen oder Tonschwingungen bewußt, so tritt auch dem Tauben das, was er an dem vorsprechenden Lehrer wahrnimmt, nicht mehr als bloß tonlose Lippen- und Mundzeichensprache, sondern ebenfalls als artikulirte Lautsprache entgegen, und ist er in diese eingeführt, so tritt ihm hernach alles, was der Lehrer im weiteren Verlaufe des Unterrichts mündlich an ihn richtet, in demselben Charakter, also als Lautsprache entgegen, und da ist dann nicht einzusehen, wa-

rum entweder beim Taubstummen-Unterrichte neben der Lautsprache auch noch von einer bloßen Lippen- und Mundzeichensprache gesprochen werden sollte, die von ersterer noch verschieden wäre und ihre besondere Eigenthümlichkeit hätte. Deßhalb hat auch Graser nicht von Gesichtssprache allein, sondern von Ton- und Gesichtssprache zugleich gesprochen, worunter er freilich nur das bezeichnet zu haben scheint, was der Taube an dem zu ihm Sprechenden wahrnimmt, nicht aber den Charakter, den die Lautsprache für ihn und zugleich in ihm selbst gewinnt und beibehält. Einer tonlosen Lippen- und Mundzeichensprache, die der Taube bei sich auszubilden hätte, können wir keinen Werth beilegen, und soll die Lautsprache bei dem Tauben nicht tonlos werden, so darf sie es auch nicht bei dem vorsprechenden Hörenden sein, sondern ist dann wieder das, was wir die Lautform nennen, und somit bleibt uns für unsere fernere Betrachtung nur die Besprechung und Vergleichung der Lautform und der Schriftform der Wortsprache übrig.

e) Bedeutung der Schriftform für den Empfangenden.

Fassen wir die Schriftform in's Auge, so sagt Kruse von derselben, die Schrift sei die wahre Seele und der eigentliche Hebel des Taubstummen-Unterrichts. Das Wort könne anfänglich nicht anders, als mechanisch von dem Schüler aufgefaßt werden. Wie aber ein schriftlicher Gedankenausdruck leichter und besser ein Gegenstand der Aufmerksamkeit, der Betrachtung, des Nachdenkens und der Reflexion des Taubstummen werden könne, als das flüchtige mündliche Wort, so liege auch die Form der Schrift für den nächsten Zweck des Unterrichts viel näher, als die Artikulation, deren Werth als Gedankenträgerin für ihn noch in der Ferne liege. Wo aber die Artikulation das Denken bei dem Taubstummen so spät vertrete, müsse der Gebrauch der Gebärde, wenn sie auch gleich in allen Fällen eine unsichere und unzuverläßige Gedankenträgerin bleibe, den Schülern noch gestattet werden. Eher könne auch die Gebärde selbst mit aller Macht der Artikulation nicht aus dem Felde geschlagen werden, bis die Schrift dem artikulirten Denken die Bahn gebrochen habe. Schrift, Gebärde und Artikulation müssen daher in anfänglicher Verbindung bleiben und zwar so, daß die Schrift ungehemmt fortschreiten könne. Kruse befindet sich nach unserer Ansicht hier

in mehrfachem Irrthum. Für's Erste ist es unrichtig, daß die Schrift die wahre Seele und der eigentliche Hebel des Taubstummen-Unterrichts ist. Die wahre Seele des Taubstummen-Unterrichts ist die von dem Taubstummen errungene Kraft und Freiheit in der Wortsprache, die aber immer entweder in der Lautform oder in der Schriftform auftritt, und in diesen als Seele und Hebel wirkt, nicht aber erst die eine oder andere zu ihrer eigenen Seele oder Lebensquelle hätte. Sodann ist es unrichtig, daß die Form der Schrift für den nächsten Zweck des Unterrichts näher liege, als die Artikulation. Wo nur die Schriftform gebraucht wird, wie in der französischen Schule, da hat eine solche Vergleichung und die darauf gestützte Behauptung gar keine Bedeutung. In der deutschen Taubstummenschule aber muß die Wortsprache von Anfang an in ihren beiden Erscheinungsweisen, in der Lautform und Schriftform eintreten und gepflegt werden, und da kann in dieser Hinsicht von einem näher oder entfernter liegenden Zwecke des Unterrichts unter ihnen nicht mehr die Rede sein. Drittens hoffen wir die Besiegung der Gebärdensprache nicht von der Macht der Artikulation, so wenig als von der Macht der Schriftform, sondern nur von der Macht des Schülers, in der Wortsprache als solcher, mit der allein die Gebärde in eine Vergleichung gehört und welche sie entweder überwiegt, oder welcher sie das Feld räumt, während Schriftform und Lautform an und für sich weder das eine noch das andere der Gebärde gegenüber bestimmen. Es ist klar, daß das, was Kruse über die Schriftform ausgesprochen hat, für uns nicht bestimmend sein kann.

f) Die Grundform der Aneignung der Wortsprache.

Jäger sagt von der Schriftform, man versuche es, sich nur einen kleinen Satz bloß in den dazu nöthigen Schriftzeichen ohne Zuziehung der Lautsprache zu vergegenwärtigen und man werde einsehen, daß man dem Taubstummen beinahe Unmögliches zumuthe, wenn man von ihm fordere, er solle sich durch bloßes Anschauen die Schriftzeichen unserer Sprache aneignen und durch Vergegenwärtigung der Schriftzeichen ohne eine andere Beihilfe denken. Dazu komme, daß, wenn er ganz und gar auf die Schrift beschränkt bliebe, die deutsche und die lateinische, sowie die Druckschrift und Schreibschrift, ja selbst jede vom Gewöhnlichen mehr

abweichende Handschrift für ihn gewissermaßen eine eigene Sprache bilden würden, daher ihm nothwendig eine Form der Sprache gegeben werden müsse, welche die verschiedenen Schriftarten einigend in sich aufnehme. Damit sei auch die immer und immer wieder angeregte Frage, was zur Grundsprache des Taubstummen gemacht werden soll, entschieden. Die Schrift, wenn gleich unentbehrlich, könne es, abgesehen von anderem, schon in Folge der Verschiedenheit ihrer überhaupt stets wechselnden Formen unmöglich sein u. s. f. Es scheint hier, Jäger habe die Bedeutung der Schrift zu tief herabgesetzt. Aber er hat das Gegebene nur ausgesprochen, um der Ansicht entgegenzutreten, daß man den Taubstummen nur mit der Schriftsprache bekannt machen und ihn durch sie allein bilden solle, also der Ansicht der französischen Schule. Wesentlich anders ist die Sache für uns, die wir Vertreter der deutschen Schule sind. Für uns scheint es eine müßige Frage zu sein, ob Schriftform oder Lautform der Wortsprache die sogenannte Grundform derselben in unserem Unterrichte sein, d. h. ob der Schüler das Wort zuerst in geschriebener oder in hörbarer Weise von uns empfangen müsse. Da, wo in unserem Unterrichte sowohl die Artikulation als die Schrift zu ihrem vollen Rechte gelangt und in ihr richtiges Verhältniß gestellt sind, erhalten auch beide schon von Anfang an ihre gleich sorgfältige Ausbildung und werden bei allen Übungen des Unterrichts, besonders des Sprach- und Anschauungs-Unterrichts fortwährend so mit einander verbunden, daß es bei der einen Übung scheinen kann, die Schriftform gehe der Lautform, bei der andern, die Lautform gehe der Schriftform voraus, daß also unter ihnen von einem näher oder entfernter liegenden Zwecke der einen oder der andern durchaus nicht die Rede sein kann. Soll aber Grundform das bedeuten, daß entweder Schriftform oder Lautform dem Ziele nach die höchste sein soll, so kann auch dießfalls von einer ausschließlichen Grundform nur mit Unrecht gesprochen werden. Werden aber Schrift- und Lautform der Wortsprache in durchgreifender Weise mit einander verbunden, so kann auch von der Schrift das nicht mehr gesagt werden, was Jäger von ihr gesagt hat, daß es dem Taubstummen unmöglich sei, in den Schriftzeichen zu denken. Nach unserer Ansicht ist die Schriftform eine nothwendige Darstellungsform der Wortsprache und muß daher von Anfang des Unterrichts an gepflegt und ausgebildet und die ganze Unterrichtszeit hindurch als Unterrichtsform angewendet

werden, so gut als die Lautform, damit der Schüler später im Stande sei, sich eben so gut schriftlich als mündlich und eben so gut mündlich als schriftlich auszudrücken.

g) Kalligraphische Anforderungen an die Schrift des Taubstummen.

Da der Unterricht im Schreiben bei Taubstummen von dem bei Vollsinnigen sich in keiner Hinsicht unterscheidet, so enthalten wir uns, über die Behandlung der Übungen zur Erlernung des Schreibens besondere Andeutungen zu geben, und möchten nur das noch aussprechen, daß wenn schon von Taubstummen-Lehrern die Meinung gesagt worden ist, da der Taubstumme so viel zu schreiben habe, so sei an der Ausbildung des kalligraphischen Schreibens bei ihm viel weniger gelegen, als an der Ausbildung des richtigen, wir von solcher Meinung nur das festhalten möchten, was wirklich wahr daran ist, aber in zu weit getriebene praktische Konsequenzen derselben nicht eintreten möchten, sondern daß wir das wahrhaft Richtige darein setzen, das Eine zu thun und das Andere nicht zu lassen, aber in beidem das Beste zu erstreben.

h) Stellung der Lautsprache zum Taubstummen-Unterricht.

Gehen wir über zur Betrachtung der Lautsprache, so betreten wir ein Gebiet, das im Taubstummen-Unterricht in den deutschen Schulen zu den spezifischen Seiten desselben gehört. In der sogenannten französischen Schule hat man besonders früher die Möglichkeit eines Unterrichts des Taubstummen in der Lautsprache in Zweifel gezogen und das Sprechen des Taubstummen für unnatürlich gehalten. In neuerer Zeit machen die Franzosen der Lautsprache das Gnadenzugeständniß, daß sie dieselbe bei Schülern, die sich etwa dazu empfänglich zeigen, als Pensum eintreten lassen und daß sie um deßwillen etwas anerkennender von der Lautsprache beim Taubstummen-Unterrichte reden. Unsere Ansicht aber ist die, daß wenn die Lautsprache nur als Pensum in einer Taubstummen-Schule behandelt wird, sie des Zeitaufwandes und der Kraftanstrengung, die sie erfordert, noch nicht werth ist. Denn sie ist alsdann für solche Taubstumme nur eine Kunstsache, aber für die Geistesbildung der-

selben ohne praktischen Gewinn. Unterrichtsform muß die Lautsprache im Taubstummen-Unterrichte sein, wenn sie die zur Einführung des taubstummen Zöglings in dieselbe erforderliche Zeit und Kraft lohnen soll. Aber wo sie es ist, da lohnt sie auch beides so kräftig und anschaulich, daß die deutsche Schule sich nie dazu verleiten lassen würde, das echte Gold, das in der deutschen dießfallsigen Unterrichtsweise liegt, gegen das Flittergold des französischen Zugeständnisses in solcher Sache umzutauschen. Zwar will Hill zugeben, daß die Aussprache der Taubstummen in vielen Fällen rauh, langsam und monoton bleibe, so daß sie nicht sogleich von jedem verstanden werden; ferner, daß die Aneignung derselben zeitraubend und für den Lehrer und Schüler anstrengend sei; ferner, daß nicht alle Taubstumme dahin gelangen, jeden, der auf seine gewöhnliche Weise spricht, sogleich zu verstehen und daß die Zusprache anderer dem Taubstummen immer eine bloße Verstandessprache bleibe, die nicht unmittelbar zu seinem Herzen dringe. Was diese Zugeständnisse Hill's betrifft, so geben wir nur das dritte ohne Widerspruch, das erste und zweite nur bedingungsweise zu, widersprechen aber dem vierten. Denn das ist richtig, daß derjenige, der zu einem Tauben spricht, und diesen das Gesprochene ablesen lassen will, demselben das Ablesen auch möglich und leicht machen muß dadurch, daß er deutlich, markirt und langsam zu ihm spricht, was in seiner gewöhnlichen Weise wohl nicht geschieht. Und daß die Aussprache des Taubstummen in vielen Fällen rauh, langsam und monoton bleibe, ist oft wahr, besonders da, wo die Schule die Aussprache des Taubstummen von Anfang an nicht recht behandelt und die ganze Unterrichtszeit hindurch nicht fortwährend mit gleicher Aufmerksamkeit weiter ausgebildet hat, beweist aber nur so viel, daß man eben darnach streben müsse, die Sache zu verbessern. Auch kann die Aneignung der Aussprache sehr zeitraubend sein und Lehrer und Schüler sehr anstrengen, aber nur da, wo starke geistige Schwäche des Schülers dem ganzen Unterrichte, deßhalb auch dem Unterricht in der Ausbildung der Aussprache diese Beschaffenheit gibt. Bei fähigen Schülern fällt solches weg. Aber selbst wenn die Aussprache der Taubstummen noch viel schlechter bliebe, als sie es wirklich ist, könnte dieser Umstand noch nicht als Waffe gegen ihre Aufnahme in den Unterricht gebraucht werden. Denn der wesentlichste Werth der Lautsprache liegt nicht in dem, was sie für den Hörenden ist, sondern in dem, was sie für den Taubstummen selbst

ist. Und was ist denn ihre Bedeutung für diesen? Weil der Taubstumme das Lautgefühl des Selbstgesprochenen, also für dieses ein eigenes innerliches Gehör hat, so wird das Wort dadurch, daß er selbst es spricht, für ihn innerlich ein gehörtes und wirkt in dieser Eigenschaft auch in derselben Weise auf seinen Geist ein, wie das von dem Hörenden durch das Ohr Vernommene auf diesen einwirkt, nämlich unmittelbar auf Gemüth und Verstand zugleich. Daher auch die äußere Humanisirung, die bei sprechenden Taubstummen sich findet und sie in höherem Maße der menschlichen Gesellschaft empfiehlt. Bei den Taubstummen, die die Lautsprache nicht lernen, sondern nur in der Schriftform unterrichtet werden, kann die Wortsprache weder diese innerliche Beschaffenheit, noch diesen Einfluß auf den ganzen geistigen Menschen gewinnen, noch den Abstand in der äußerlichen Humanisirung gegen sprechende Taubstumme verwischen. Wenn aber der Taubstumme selbst spricht und in der Lautsprache sich ausdrückt, so bleibt das zu ihm Gesprochene für ihn eben so wenig eine bloße Verstandessprache, die nicht zu seinem Herzen dringe, als wir im Stande sind, etwas zu lesen, ohne daß unsere Seele das zu Lesende innerlich in uns artikulirte.

i) Die Vortheile der Lautsprache.

Als Vortheile der Lautsprache bezeichnet Hill Folgendes. Die Lautsprache sei a) unbedingt die bequemste und der menschlichen Natur angemessenste Trägerin unserer Gedanken, welche nicht allein ein schnelles Denken, sondern auch Mittheilen des Gedachten möglich mache und sich auch schon ohne besondere Hilfsmittel herstellen lasse. Da b) die Lautsprache die allgemeinste Ausdrucksweise unter den Hörenden sei, die jeder anwenden gelernt habe, so finde der Taubstumme auch leicht überall eine Schule und an jedem Hörenden einen Lehrer. Er könne sich im Besitz der Lautsprache leicht mit jedermann verständigen, überall zurechtfinden und im Umgang mit Menschen so mancher Freude theilhaftig werden, welche ihm ohne die Lautsprache entgienge. c) Sowohl der Unterricht in der Schule, als der im Leben gehe vermittelst dieser Sprache am schnellsten von Statten. d) Sie übe und stärke bei gehöriger Vorsicht die schwache und unausgebildete Brust des Taubstummen. e) Sie verursache sogar eine äußere Humanisirung, indem sie nämlich den Gesichtszügen

198421B

mehr Leben und Ausdruck gebe und den Taubstummen der menschlichen Gesellschaft offenbar mehr, als der bloße Besitz der Schriftsprache empfehle. f) Daß ihm dadurch sein bürgerliches Fortkommen ebenfalls erleichtert würde, lasse sich nicht in Abrede stellen.

Was diese Vortheile betrifft, welche Hill der Lautsprache zuerkennt, so würden wir nur in Betreff der vier letzten Punkte ganz mit ihm übereinstimmen und hinsichtlich des zweiten zwar der Lautsprache das dort Gesagte in höherem Maße als der Schriftform zuerkennen, aber auch dieser das Gesagte nicht ganz absprechen. Daß aber die Aussprache an sich schon auch für den Taubstummen nothwendig die bequemste und seiner Natur angemessenste Trägerin seines Denkens sei, scheint uns nicht richtig zu sein. Wir möchten überhaupt unter den Vorzügen, die die Lautform der Wortsprache hat, einen Unterschied machen, und diejenigen nicht in den Vordergrund stellen, in welchen sie nur graduell sich vor der Schriftform auszeichnen könnte, sondern als ihre wichtigste Seite eben die oben angegebene Thatsache stellen, daß nur durch das eigene Sprechen des Taubstummen die Wortsprache für ihn zugleich eine hörbare Sprache wird und in der Kraft dieser Eigenschaft alsdann auf ihn zu wirken vermag. Diese Thatsache ist so viel werth, daß die deutsche Methode des Taubstummen-Unterrichts um keinen Preis auf dieselbe verzichten darf, aber auch in ihr die sicherste Grundlage ihrer eigenen Ehre besitzt und es nicht nöthig hat, ihre Anerkennung von den seitherigen Gegnern gleichsam nur als ein Gnadengeschenk anzunehmen. Mögen Franzosen in dem Sprechen der Taubstummen ein die Ohren zerreißendes Geschrei und ein unverständliches Gemurmel finden wollen, — weil sie vielleicht ein solches von ihren eigenen Schülern gehört haben, — das darf uns nicht beirren, und wenn die Gegner unserer Methode das Sprechen unserer taubstummen Schüler nicht ertragen können, so sollen sie eben zu Hause bleiben. Wir aber wollen diesem wesentlichsten Unterscheidungsmerkmale unserer deutschen Methode die vollste Aufmerksamkeit widmen, daß andere das Sprechen unserer Zöglinge nicht nur ohne Ohrenschmerzen ertragen können, sondern auch gerne sie sprechen hören und dessen sich freuen, daß auch diejenigen, deren Mund früher verschlossen war, jetzt hinsichtlich des Sprechens ebenfalls unsersgleichen geworden sind. Selbst Schwarzer, den wir keineswegs zu den Vertretern der deutschen Schule des Taubstummen-Unterrichts zählen können,

sagt über die Aussprache der Taubstummen: „Diejenigen Taubstummen, welche leichter und deutlicher aussprechen, kommen auch gewöhnlich im Sammeln der Wörter und in Erlangung der Sprachkenntniß rascher vorwärts. Sie sprechen gerne und durch eine solche Übung ergebe sich nach und nach auch bei ihnen das sonstige Resultat der Aussprache. Längere Übung in der Aussprache führe sie auch dahin, daß sie jedes Wort nach seiner Buchstabenreihe leichter auffassen und im Gedächtniß behalten und daß sie sich mehr nur mit den Tonmassen ganzer Wörter beschäftigen. Die Aussprache sei der kürzeste Weg, sich auch in ganzen Sätzen zu üben und die Übung in der Aussprache sei schon deßhalb unumgänglich nothwendig, weil der Taubstumme mehrentheils in der Lage sei, daß er es mit schriftunkundigen Menschen, die auch seine Gebärdensprache nicht verstehen, zu thun habe. Damit also die Bildung eines Taubstummen nicht einseitig sei, darum müsse er in der Aussprache sorgfältig geübt werden.

B. Der Lautsprache-Unterricht.

a) Möglichkeit des Lautsprachunterrichts bei Taubstummen.

Wenn die Einführung des Taubstummen in die Lautsprache so nothwendig ist, so fragt es sich, ob sie auch möglich sei. Sägert sagt, da die Thätigkeit der Sprechorgane durch Gesicht und Gefühl wahrgenommen werden können, so sei der Taubstumme durch diese beiden Sinne auch befähigt, die Lautbildung aufzufassen. Da er ferner die Organe zur Hervorbringung der Laute in normalem Zustande besitze, so könne er die Laute auch nachbilden lernen, wenn der Lehrer ihm begreiflich zu machen verstehe, was er thun solle, wenn also der Lehrer mit dem Mechanismus der menschlichen Sprache vertraut sei und seine Anwendung auf die Eigenthümlichkeit des Taubstummen kenne. Und Hill sagt, die Möglichkeit, den Taubstummen auch sprechen lehren zu können, leuchte ein, wenn man erwäge, daß der Taubstumme in der Regel so wie der Vollsinnige alle zum Sprechen nöthigen Werkzeuge besitze; daß der Mund beim Sprechen eines Wortes ebenso viele Bewegungen mache, oder ebenso viele verschiedene Stellungen annehme, als verschiedene Laute dem Ohre des Hörenden vernehmbar werden; daß sich also am sprechenden

Munde ebenso ein sichtbares Alphabet, als im Ohre ein lautendes ergebe; daß die Bewegungen und Stellungen des sprechenden Mundes von dem Anschauenden gesehen, gefühlt, aufgefaßt und unterschieden werden können; daß er diese Bewegungen und Stellungen, nachdem er sie gesehen habe, auch nachbilden könne. Es scheint uns, Hill habe sich in dieser Beweisführung sehr an die Grasersche Anschauung angelehnt und solches nicht gerade zu Gunsten seiner eigenen Argumentation. Denn wenn er behauptet, es müsse sich am sprechenden Munde ebenso ein sichtbares Alphabet, als im Ohre ein lautendes ergeben, so hat er hiebei übersehen, daß die strenge Untersuchung dieses Satzes leicht auf Anstände stoßen könnte. Noch auffallender aber ist, was er an einer andern Stelle sagt, auch der Taubstumme habe den Trieb, seine Gedanken und Gefühle durch Laute zu äußern und schaffe sich darum sogar zuweilen im Umgange mit sorgsamen Eltern u. dergl. selbst ein Analogon von Lautsprache, das trotz seiner großen Unvollkommenheit ein Beweis dafür sei, daß auch das Sprechen als eine dem Taubstummen eingeprägte organische Thätigkeit angesehen werden könne, welche sich in ihren ersten und rohesten Elementen schon in der Zeit der Bewußtlosigkeit im Kinde offenbare. Wie Hill das, was er hier als bei Taubstummen schon vor dem Unterrichte und schon in der Zeit der Bewußtlosigkeit vorkommend bezeichnet, ein Analogon der Wortsprache, also doch schon in gewissem Sinne eine Lautsprache nennen kann, begreifen wir nicht. Wenn es so wäre, so müßten auch schon ein Hund, eine Katze u. s. f. ein Analogon von Lautsprache besitzen und dadurch den Beweis liefern, daß das Sprechen auch als eine diesen Thieren eingeprägte organische Thätigkeit angesehen werden könne. Die Befähigung des Taubstummen für die Erlernung und Anwendung der Lautsprache beruht darauf, daß der Taubstumme das zu ihm Gesprochene am Munde des andern erkennen könne, und daß er ebenso normale Sprechorgane habe, wie der Vollsinnige, um das ihm Vorgesprochene nachbilden zu können. Was das Erstere betrifft, so hat Graser nachweisen wollen, daß es ebensoviele verschiedene Erscheinungen im Gesichte des Vorsprechenden, als hörbare Laute gebe, und wenn Grasers Ansicht in allen ihren Konsequenzen sich bestätigte, so wäre die Ablesemöglichkeit des Vorgesprochenen für den Taubstummen schlagend nachgewiesen. Aber wir müssen den Gegnern zugeben, daß auch manche Laute sich der bestimmteren Anschauung des Taubstummen entziehen können

und so stände es wieder in Frage, ob das Ablesen vom Munde des Vorsprechenden gesichert sei. Aber so wenig wir, wenn einmal die Fertigkeit des Lesens in einem Buche bei uns ausgebildet ist, durchaus jeden Buchstaben einzeln noch ganz genau erkennen müssen, sondern aus der Totalanschauung des Wortes uns immer auch fehlende Laute ergänzen oder undeutliche klar machen, so tritt Gleiches auch für den Taubstummen ein im Verlauf des Unterrichts, wenn er Wörter und Sätze am Munde des Lehrers ablesen soll; und bei der ersten Lautentlockung kann ja schon dafür gesorgt werden, daß ihm die volle Thätigkeit der Sprechorgane zur Hervorbringung einzelner Laute zur Anschauung und zum Bewußtsein kommt. Und daß es an seinen Sprechorganen nicht fehlen könne, ist durch die Thatsache erwiesen, daß seine Stummheit nur eine Folge seiner Taubheit gewesen ist, also nicht eingetreten wäre, wenn er Gehör gehabt hätte, und daß sie von selbst sich wieder verlieren würde, wenn er das Gehör wieder erhielte, und endlich, weil die Organisation der Sprechorgane unabhängig ist von der Beschaffenheit und dem Zustande der Gehörorgane. Freilich hat man lange an der Befähigung des Taubstummen für die Lautsprache gezweifelt und selbst Diesterweg hat in seinem Wegweiser für deutsche Lehrer die Einübung der Lautsprache mit Taubstummen als etwas bezeichnet, durch das man die Natur auszutreiben versuche. Aber er hat damit nur gezeigt, daß auch er in dieser Sache sich habe irren können, und nachdem schon so viele Taubstumme zum eigenen Sprechen gebracht worden sind, sollte über die Befähigung der Taubstummen, in die Lautsprache eingeführt werden zu können, kein Zweifel mehr sein.

b) Organe zur Hervorbringung der Laute.

Fragt man nach den Organen, die zur Hervorbringung der Laute erforderlich sind, so ist vielen nicht genug klar, was wirklich zu den Sprechorganen gehöre. Denn auch die Bezeichnung „Kehllaute, Gaumenlaute, Zungenlaute, Zahnlaute, Lippenlaute und Nasenlaute“ beruht auf der Voraussetzung, daß Kehle, Gaumen, Zunge, Zähne, Lippen und Nase in gleicher Linie zu den Sprechorganen gehören. Diese Ansicht ist unrichtig. Wir müssen vielmehr unterscheiden zwischen Organen, welche die Sprachverrichtung ausführen und Körpertheilen, die von derselben nur

berührt werden. Jene sind in Wahrheit die Sprechorgane und sind aktiv bei der Sprachverrichtung; diese aber stehen zu derselben nur in einer passiven Mitleidenschaft. Prüfen wir nun, was zu den ersteren und was zu den letzteren gehört, so finden wir, daß es nur fünf eigentliche Sprechorgane gibt, nämlich die Lungen, die Stimmritze, die Zunge, die Lippen und den Unterkiefer. Dagegen werden Gaumen, Zähnen und Nase nur von der Thätigkeit der wahren Sprechorgane berührt und in Mitleidenschaft gezogen. Zu den in solche bloße Mitleidenschaft beim Sprechen herbeigezogenen Körpertheilen gehören aber auch noch der Brustkasten, der Kehlkopf, das Kinn, der äußere Theil des geschlossenen Mundes, die Wangen und die Hirnschale. Der Gaumen ist unbeweglich. Er kann also seine Stellung zu andern Sprechorganen nicht verändern; vielmehr treten nur diese zu ihm in eine veränderte Stellung und Beziehung, und so rührt ihre Thätigkeit an ihn heran. Er wird berührt bei der Aussprache des g, ch, ng, j, k, nk, x und r, also bei 8 Lauten. Die Zähne stehen fest, können also keine aktive Einwirkung auf die Hervorbringung der Laute haben, werden aber bei gewissen Lauten von der Zunge oder von den Lippen berührt und erleichtern so diesen gewisse Modifikationsthätigkeiten bei Hervorbringung gewisser Laute, nämlich bei d, f, s, sch, n, l, t, x und z, also bei 9 Lauten. In gleicher Weise wird die Nase berührt von der Verrichtung der Sprechorgane bei den Lauten m, n, ng und nk, also bei 4 Lauten, der Brustkasten, der Kehlkopf und das Kinn bei allen tönenden, also bei 19 Lauten, die Wangen besonders bei denjenigen tönenden Lauten, bei welchen im Munde eine ganze oder halbe Verschließung stattfindet, also bei m, n, ng, nk, w, l, j, ö, ü, e, i, o, u, au, ai, ei und r, also bei 13 Lauten, der äußere Theil des Mundes bei m und w, also bei 2 Lauten und die Hirnschale bei o, u, e, i, ä, ö, ü, au, ai, ei, m, n, ng, w, l, j, nk und r, also bei 18 Lauten. So gut man also von Gaumen-, Zahn- und Nasenlauten redet, ebensogut sollte man auch von Brustkasten-, Kehlkopf-, Kinn-, Wangen- und Hirnschalenlauten sprechen. So wenig man aber die letzteren Bezeichnungen wählt und anerkennt, eben so wenig sind die Bezeichnungen „Gaumen-, Zahn- und Nasenlaute" zu rechtfertigen, und deßhalb sind auch nur Lungen, Stimmritze, Zunge, Lippen und Unterkiefer zu den wirklichen Sprechorganen zu zählen.

c) Verhältniß der grundbestimmenden Sprech-Organe zum Sprechen.

Auch die wirklichen Sprechorgane stehen zu dem Sprechen selbst nicht alle in gleichem Verhältniß. Die wesentlichste Grundlage jeder Lautbildung ist die Lungenthätigkeit; denn ohne diese ist kein einziger Laut hervorzubringen. Was aber die Lungen thun, ist für alle Laute ein völlig gleichartiges Geschäft, nämlich die Luftsendung nach den Sprechorganen des Mundes. Erst durch das, was durch die Sprechorgane des Mundes geschieht, kann die aus den Lungen kommende Luftsendung verschieden verwendet werden, und so sich theils zu einem Luftstoße, theils zu einer völlig freien, theils zu einer halb gehemmten Luftströmung gestalten. Aber das Geschäft der Lungen, die Luft nach den Sprechorganen des Mundes zu leiten oder zu treiben, ist, wie gesagt, für alle Laute ein durchaus gleichartiges. Ebenso ist in anderer Weise das Geschäft der Stimmritze für alle durch sie mitbedingten Laute nur ein und dasselbe, nämlich die Stimmung der Luftsendung in laute Töne. Die Verschiedenheit der Töne wird nicht durch die Stimmritze selbst, sondern erst durch die vor ihr befindlichen Sprechorgane des Mundes hervorgebracht. Wenn also die Thätigkeit der Lungen für die Hervorbringung des einen Lautes gewonnen ist, so ist damit schon die gleichartige Grundbedingung für alle Laute gewonnen, und wenn die Thätigkeit der Stimmritze, also Laute tönend zu machen, für einen Laut erreicht ist, so ist eben hiemit auch schon die Grundbedingung aller tönenden Laute hergestellt. Deßhalb sind die Lungen und die Stimmritze die beiden grundbestimmenden Sprechorgane des Menschen. Was aber diese beiden grundbestimmenden Sprechorgane des Menschen ausführen, kann von dem Taubstummen nicht durch sein Auge gesehen, sondern nur durch sein Fühlen wahrgenommen werden. Wenn also Graser durch seine sogenannte Gesichtssprache, d. h. durch die Vorführung und selbst durch Zeichnungen von Mundstellungen die ganze Aufgabe der Lautentlockung zu lösen glaubte, so ist er damit in großer Selbsttäuschung befangen gewesen; denn er hat gerade das Geschäft der grundbestimmenden Sprechorgane des Menschen entweder selbst ignorirt, oder wenigstens in die von ihm verlangten und gegebenen Anschauungen nicht hineinlegen können, und wenn Schwarzer durch einen Spiegel die Aufgabe zu lösen suchte,

so ist er beinahe in demselben Irrthum befangen gewesen. Denn der Unterschied ist nur der, daß Schwarzer statt der Graser'schen todten Zeichnungen dem Schüler in dem Spiegel gleichsam lebendige vor Augen stellte, und wenn er auch darin vor Graser voraus war, daß er in demselben Spiegel dem Schüler auch die Beschaffenheit seiner eigenen Mundstellungen gab und ihm somit eine Vergleichung möglich machte, so fehlte eben doch auch seinem ganzen Verfahren immer noch die Darstellung dessen, was die grundbestimmenden Sprechorgane zu vollziehen haben und also gerade das Wesentlichste und die erste Grundlage aller Lautbildung, die sich, wie schon gesagt, nicht sehen, sondern nur fühlen läßt.

d) Unterschied der tönenden und der tonlosen Laute.

Nach dem Unterschiede, ob bei der Lautbildung die Stimmritze mitzuwirken oder nicht mitzuwirken hat, theilen sich die Laute in tönende und in tonlose, oder in laute und stille Laute, und dieß ist deßhalb auch die Grundunterscheidung aller Laute. Tonlose Laute sind h, b, d, g, f, s, sch, ch, p, t, k, nk, z und x, alle andern sind tönend. Nun kann die Luftsendung nur da und am besten gefühlt werden, wo sie aus dem Munde hervortritt, also vor dem Munde oder in unmittelbarer Berührung desselben, die durch die Stimmritze eintretende Stimmbildung aber wirkt rückwärts und vorwärts und versetzt deßhalb sowohl die zwischen den Lungen und der Stimmritze befindliche Luftsäule, als die vor der Stimmritze in der Mundhöhle liegende Luft in fühlbare Schwingungen. Deßhalb kann die Stimmbildung gefühlt werden auf der Brust, am Kehlkopf, theilweise auch am Kinn, an den Wangen, an der Nase nnd auf der Hirnschale. Es ist wichtig für den Lautsprachunterricht, daß man sich diesen beiderseitigen Unterschied der Orte merke, an welchen sowohl die Thätigkeit der Lungen, als die der Stimmritze gefühlt werden kann.

e) Verhältniß der modifizirenden Sprechorgane zum Sprechen

Wenn die Lungen und die Stimmritze die grundbestimmenden Sprechorgane sind, so sind die Lippen, die Zunge und der

Unterkiefer die modifizirenden. Daß z. B. die Luftströmung, die von den Lungen aus eine ganz gleichartige ist, in dem Munde sich zu f, ſ, sch, ch, b, d, g, h gestaltet, das geschieht durch das Zusammenwirken der Thätigkeiten, mit der sich Lippen, Zunge und Unterkiefer zu denselben stellen, und daß der Ton, der von der Stimmritze aus immer ein ganz gleichartiger ist, sich später zu den Unterschieden von a, o, u, e, i, ä, ö, ü, m, n, ng, w, l, j und r gestaltet, das wird durch die Thätigkeiten von Zunge, Lippen und Unterkiefer bewirkt, und deßhalb sind Zunge, Lippen und Unterkiefer modifizirende Sprechorgane. Prüfen wir nun, in welcher Weise durch sie die fragliche Modifikation geschehe, so finden wir Folgendes. Die Zunge kann sich an ihrer Wurzel erheben und niederbeugen. Sie erhebt sich an ihrer Wurzel bei g, ch, ng, j, k, nk und x und beugt sich niederwärts bei den übrigen Lauten. Die Erhebung kann sich steigern zur völligen Berührung des Hintergaumens und dadurch zum völligen Verschluß der Luftströmung im Munde, wie bei g, k, ng, nk und x, oder sie kann auch in einer bloßen Annäherung gegen den Hintergaumen bestehen, wie bei ch und j. Ebenso kann sich der vordere Theil der Zunge theils gegen den Vordergaumen erheben, wie bei e, i, ä, ö, ü, theils sich vor demselben niederbeugen, wie bei a und o, theils die vordern Theile des Mundes berühren, z. B. die Unterzähne bei f, die Oberzähne bei sch und l, und den Vordergaumen bei n, theils vibriren bei r. — Die Lippen können sich theils zuschließen, wie bei m, b und p, theils sich leicht berühren, wie bei w, theils sich weit öffnen, wie bei a und h, theils sich mehr oder weniger zusammenziehen, wie bei o, u, e, i, ä, ö, ü, theils offen gehalten sich an die beiden Seiten der beiden Kiefer anschließen, wie bei sch, theils kann die Unterlippe sich an die vorderen Oberzähne anstemmen, wie bei f. — Der Unterkiefer kann sich theils dem Oberkiefer mehr nähern, theils weiter sich von ihm entfernen. — Die Thätigkeiten der modifizirenden Sprechorgane stehen meist in einer Beziehung zu einander, und wenn auch nicht immer alle drei zusammen, so sind doch wenigstens zwei derselben bei der Bildung eines Lautes zugleich in Thätigkeit. So ist z. B. schon bei dem Laute h theils die Zunge, theils der Unterkiefer niedergehalten, bei b sind die Lippen zusammengedrückt und der Unterkiefer ist gehoben, bei a sind Zunge und Unterkiefer niedergehalten, und die Lippen weit gespannt u. s. f. Die Thätigkeiten der modifizirenden Sprech-

organe sind oft einander entsprechend, wie bei e, da sowohl Zunge als Unterkiefer sich heben, theils einander entgegengesetzt, wie bei o, wo die Lippen sich zusammenziehen und der Unterkiefer sich hebt, während die Zunge sich niederbeugt. Oft ist auch die Spannung zu schwach, so daß z. B. statt „nicht" „nacht" ausgesprochen wird. Oft ist sie falsch, so daß z. B. ein Heben der Zunge eintritt, wo ein Niederbeugen derselben stattfinden sollte, so daß z. B. in dem Worte „Leben" das erste e scharf und nicht wie ä ausgesprochen wird. Der Taubstummen-Lehrer, der einen neuen Laut bei seinen Schülern entlocken will, hat sich immer zuerst zu fragen, welche modifizirenden Sprechorgane bei dem Aussprechen des fraglichen Lautes mitzuwirken haben und in welcher Weise und Verbindung solches geschehe. Dann wird er immer auch wissen, auf was er bei jedem solchem Laute zunächst und überhaupt hinzuwirken habe und wird dann auch immer leicht die Ursachen der Unrichtigkeiten entdecken, die sich in die Aussprache des taubstummen Schülers einschleichen wollen.

f) Wahrnehmung der Thätigkeit der Sprechorgane.

Die Thätigkeiten, welche die modifizirenden Sprechorgane zur Hervorbringung der Laute auszuführen haben, können theils gesehen, theils können ihre Wirkungen gefühlt werden. Sehen lassen sich die Thätigkeiten der Lippen, der Zungenspitze und des Unterkiefers. Deßhalb finden wir etwas Sichtbares bei der Aussprache der Laute b, d, f, s, sch, m, n, w, l, a, o, u, e, i, ä, ö, ü, au. ai, ei, p, t, z und x; fühlen dagegen läßt sich außer der Erschütterung auf der Brust und am Kehlkopfe bei allen Vokalen, Umlauten und Doppellauten und bei m, n, ng, w, l, j und r die Erschütterung, die die Aussprache der Laute m, n, ng und des ersten Theils von nk in der Nase hervorbringt, ferner vor dem Munde der tonlose Luftstrom von h, f, s, sch, ch und der Luftstoß bei b, d, g, p, t, k, auch das Ende des Lautes nk, und die Vibration der Zunge bei r. Bei den meisten Lauten trifft eine sichtbare Anschauung am Munde des Sprechenden mit einer fühlbaren Wahrnehmung an seinem Körper, (d. h. an seiner Brust, seinem Kehlkopf, seinem Munde, seiner Nase und seinem Schädel) zusammen und der Taubstummen-Lehrer hat sich bei jedem Laute, den er bei seinem Schüler

entlocken will, zu fragen, was die Aussprache derselben Sichtbares und Fühlbares darbiete, das Sichtbare jedesmal seinem Schüler zur deutlichen Anschauung und das Fühlbare zum eigenen Gefühle zu bringen. Will er z. B. den Laut a gewinnen, so gibt er dem Schüler durch's Vorsprechen dieses Lautes die Mundöffnung und die ruhige Lage der Zunge zur Anschauung, und indem er die Hand des Schülers auf seine (d. h. des Lehrers) Brust oder an seinen Kehlkopf hält, bringt er ihm die dabei mitfolgende tönende Luftschwingung in der Brust zum Gefühle. Bei den Lauten, die durch die Nase tönen, also bei m, n, ng ist es gut, wenn der Schüler an des Lehrers Kehle und Nase zu gleicher Zeit das Fühlbare wahrnehmen darf, und indem er dann an seine eigene Kehle und Nase fühlt, bei sich selbst prüft, ob das, was er nachzubilden sucht, dem bei dem Lehrer Empfundenen entspreche. Daß der Taubstumme das Fühlbare bei der Aussprache der zu ihm gesprochenen Laute durch eigenes Fühlen inne werde, ist bei den ersten Lautsprachübungen nothwendig. Sobald er aber solche Laute nachzubilden gelernt hat, verbindet seine Phantasie auch von selbst schon mit der Anschauung ihrer sichtbaren Seite zugleich die Vorstellung des mitfolgenden Fühlbaren, und die angeschaute Mundstellung allein veranlaßt ihn dann, nicht nur eine gleiche Mundstellung nachzubilden, sondern sie auch durch den erwarteten Laut auszufüllen, so daß sein ferneres Anfühlen an des Lehrer und an seinem eigenen Leibe überflüssig wird. In der Möglichkeit der Wahrnehmung des Sichtbaren und des Fühlbaren beim Aussprechen der Laute an dem Vorsprechenden liegt für den Taubstummen die Bedingung, die Wortsprache in ihrer sichtbaren Erscheinungsweise auffassen zu können, und in seiner Befähigung, die angeschauten und gefühlten Wahrnehmungen durch Beherrschung und Verwendung seiner eigenen Sprechorgane nachzubilden, liegt seine organische Befähigung für die Lautsprache, d. h. für die Lautform der Wortsprache.

g) Veranschaulichung von Verrichtungen der Sprechorgane.

Wenn der Taubstumme in die Lautsprache eingeführt werden soll, so könnte man fragen, ob nicht durch Zeichnungen das Verständniß der ihm vorgezeigten Mundstellungen erleichtert wer-

den sollte, oder ob nicht durch gewisse Modelle, ähnlich der Sprechmaschine von Kempelen ihm das Sprechen vorgezeigt, oder ob nicht gewisse Vorübungen gewisser Sprechorgane, z. B. der Lippen, der Zunge, der Lungen u. s. f. für das nachfolgende Sprechenlernen vorgenommen werden sollten, oder ob es gewisse Kunstgriffe oder Hilfsmittel für den Lautsprach-Unterricht gebe und dergl. Fragen dieser Art sind nicht aus der Luft gegriffen, sondern weil nach all diesen Richtungen hin schon Versuche gemacht worden sind, darf man auch ihre Nothwendigkeit oder Entbehrlichkeit prüfen. Zeichnungen über die Anschauungen, die der sprechende Mund bei der Hervorbringung der einzelnen Laute gewähre, hat Graser seinem Werke beigefügt. Aber welcher Taubstummen-Lehrer wird im Stande sein, dieselben so genau nachzubilden, daß der taubstumme Schüler in diesen Zeichnungen und in den Mundstellungen des zu ihm sprechenden Lehrers keine Verschiedenheiten vorfinden würde? Und wenn der Lehrer durch seine eigene Mundstellung dem Schüler dieselbe Anschauung darbieten könnte, wie die Grasersche Zeichnung, wozu wäre dann diese noch nöthig? Die Zeichnungen allein unterrichten den Taubstummen noch nicht; zudem vermögen sie für das Fühlbare gar nichts zu bieten. Also wird durch solche Zeichnungen nichts festgestellt, nichts ersetzt, ja nicht einmal alles erreicht, weßhalb man ihnen zwar ein Interesse für den Lehrer, aber keinen Werth für den Schüler beilegen kann.

Einen höhern Werth scheinen Modelle zu haben, an welchen die Verrichtungen der Sprechorgane angeschaut werden könnten. Aber ist nicht der vorsprechende Mund des Lehrers, als das Urbild solcher Modelle, die natürlichste und vollkommenste Anschauung für den tauben Schüler für solche Verrichtungen? Und welchen Zweck sollen neben ihm noch die Modelle haben? Soll das Natürliche und Vollkommene durch das Künstliche und Mangelhafte unterstützt werden? Und wenn der Lehrer nicht da wäre, könnte dann ein solches Modell etwas ausrichten? Es ist klar, daß auch derartige Modelle keinen Werth für den Unterricht haben.

h) Vorübungen gewisser Sprechorgane für das Sprechen.

Vorübungen gewisser Sprechorgane, z. B. der Lippen, der Zunge, der Lungen für das nachfolgende Sprechenlernen dürften

sich vielleicht eher empfehlen? Es kann Fälle geben, wo der Nutzen derselben nicht absolut in Abrede gezogen werden kann, und dies hat schon hie und da verleitet, zu denselben seine Zuflucht zu nehmen. Aber bei normalen Sprechorganen, d. h. bei solchen, wo nicht bei dem einen oder andern, z. B. bei der Zunge eine gewisse Schwäche eingetreten ist, und bei normalem geistigen Standpunkte des Schülers, d. h. wenn der Schüler nicht an besonderer geistiger Schwäche leidet und deßhalb weder die gehörige Aufmerksamkeit, noch die wünschbare Anschauungsfähigkeit und Fertigkeit und die freie Beherrschung und Verwendung seiner Sprechorgane besitzt, sind solche Vorübungen völlig überflüssig und es ist Erfahrungssache, daß die Sprechorgane für ihre Verrichtungen am natürlichsten und sichersten durch die Vornahme solcher Verrichtungen selbst befähigt und gekräftigt werden. Denn es sind auch die Sprech-Verrichtungen so eigenthümlicher Art, daß sie durch keine andern erreicht und ersetzt werden können. So hat z. B. ein langsames Ausströmenlassen des Athems eine durchaus andere Beschaffenheit, als das Aussprechen eines gemessenen Satzes in Einem Athem, und ein und derselbe Taubstumme, der z. B. den Athem an sich sehr langsam ausströmen lassen könnte, könnte beim Sprechen noch bei jedem einzelnen Worte, oder bei jeder einzelnen Silbe absetzen wollen. Im allgemeinen also bestreiten wir bei fähigen, aufgeweckten Schülern den Werth von organischen Vorübungen und führen unsere Schüler in die freie Verrichtung ihrer Sprechorgane durch die Vornahme solcher Verrichtungen selbst ein.

i) Kunstgriffe und Hilfsmittel für die Einführung des Taubstummen in die Lautsprache.

Es gibt gewisse Kunstgriffe und Hilfsmittel für die Einführung des Taubstummen in die Lautsprache, d. h. für den Lautsprachunterricht. Schon Heinicke, der berühmte Stifter der deutschen Taustummen-Schule, glaubte einen Kunstgriff gefunden zu haben, um dem tauben Schüler die Bedeutung der Laute auf dem Wege des Geschmacks beizubringen. Reich sagt darüber in seiner Schrift „Blicke auf die Taubstummen-Bildung u. s. f.“ Folgendes: „Wenn man die verschiedenen Eindrücke des sauren, süßen und bittern Geschmacks, die zwischen diesen noch liegenden Stufen oder Geschmackstöne, wie man sie auch nennen könnte,

und ihre Intervallen beobachtet; wenn man den Schüler, der die Vokale nach den Gesetzen des Sprech-Mechanismus vollkommen artikuliren gelernt hat, bei jedem rein gebildeten Vokale die ihm entsprechen sollende Geschmacksspezies schmecken, so den Eindruck des Geschmacks mit dem der Artikulation empfinden und verbinden läßt, und durch öftere Wiederholung diesen Eindrücken Festigkeit und Dauer zu geben sucht, so hat und thut man, was Heinicke meinte, und was man damals ein Geheimniß nannte. Heinicke bediente sich für die fünf Hauptsprachlaute eben so viel schmeckender Flüssigkeiten als Merkmale und zwar zu dem a des reinen, an sich geschmacklosen Wassers, zu o des Zuckerwassers, zu u des Baumöls, zu e des Wermut-Extraktes und zu i des scharfen Essigs. Von den beiden ersten Flüssigkeiten könnte man die Schüler etwas vor und nach dem ausgesprochenen Laute in den Mund nehmen lassen, bei den drei übrigen ist es genug, sie an einem seiner damit benetzten Finger schmecken zu lassen. Für die zwischen diesen liegenden, gleichsam legirt verschmolzenen Laute ei (ai), au, äu (eü), ließen sich wohl auch noch zwischen und außer jenen liegende Geschmackstöne als Merkmale auffinden. Es dürfte aber nöthig sein zu bemerken, daß dieser Akt nur mit den älteren, bereits mehrere Jahre unterrichteten und geübten Schülern vorzunehmen ist, die auf alle diese modifizirten Empfindungen zu achten und derselben sich bewußt zu werden fähig sind." Heinicke's Kunstgriff fand schon bei seiner ersten Bekanntwerdung eine zweifelnde Aufnahme, und auch wir können demselben um so weniger Werth für den Lautsprach-Unterricht beilegen, da selbst Reich einen Erfolg desselben sich nur bei älteren Schülern versprechen konnte und da überhaupt gar nicht einzusehen ist, wie ein Anfänger im Lautsprachunterricht zwischen den Geschmacks-Empfindungen und den Laut-Unterschieden einen Zusammenhang und eine Erklärung finden könnte.

Wichtiger scheint uns als Kunstgriff die Anwendung eines Spiegels zu sein, von dem schon Schwarzer sagt, er müsse vorräthig sein, damit der Schüler in Nothfällen seine eigenen Sprechwerkzeuge darin sehen und deren Gestalten mit jenen der Sprechwerkzeuge des Lehrers vergleichen könne. Ferner die Anwendung eines Stäbchens oder Spatels, um nicht zu gewissen nachhelfenden Manipulationen an den Sprechorganen des Schülers die Finger verwenden zu müssen.

Verschiedene Kunstgriffe bei der Erzeugung der einzelnen Laute gibt Sägert in seiner Anleitung zum Sprech- und Sprach-

Unterrichte taubstummer Kinder an. Dieselben sind aber eigentlich nur Andeutungen, wie man in natürlicher Weise die Entlockung einzelner Laute zu behandeln habe. Als wirklichen Kunstgriff möchten wir bloß das von ihm gezeigte Verfahren ansehen, wie man die Gaumenlaute aus den auf gleicher Stufe der Artikulation stehenden Zungenlauten entwickelt, also g aus d, ch aus ß, j aus s, ng aus n. Es ist uns dabei auffallend, daß er j aus s entwickeln will. Denn j wird nicht durch Analogie aus s, sondern aus l gewonnen; sonst müßte sich ja ch und j durch ein analoges Verfahren aus einem und demselben Laute ableiten lassen. Übrigens bezeichnet Sägert eine Erfahrungssache, wenn er seinen Kunstgriff in Folgendem darlegt: „Stellt sich der Schüler bei der Entwicklung des k (eigentlich g) so ungeschickt an, daß er die Zungenwurzel nicht gegen den weichen Gaumen, sondern noch zu weit nach vorn gegen den harten Gaumen erhebt, und dabei ein Mittelding von t und k entsteht, so lasse der Lehrer ihn ruhig t sprechen, welches er vorher schon und zwar sehr bald gelernt hat. Vermittelst eines Stäbchens hält er ihm dann die Zungenspitze in der Art fest, daß er nur die Wurzel derselben erheben kann, wenn man ihm t zur Nachahmung vorspricht, und da er nun die gleiche Kraft anwendet, so erfolgt unmittelbar k. Hierauf läßt man den Schüler sich seines eigenen Fingers zum Niederhalten der Zungenspitze bedienen und zwar so oft und so lange, bis er den Zweck dieses Verfahrens einsieht und die Zunge schon in die rechte Lage bringt, wenn auf den Gebrauch des Fingers nur hingedeutet wird, worauf man ihm dann auch das Zeichen für den neuen Laut gibt." Wenn für den Lautsprachunterricht der Taubstummen irgend ein Kunstgriff Beachtung verdient, so ist es der hier von Sägert bezeichnete. Übrigens stimmen wir Sägert vollkommen bei, wenn er sagt, es sei am besten, wenn der Laut ohne einen Kunstgriff schon hervorzulocken sei.

k) Anzahl der zu entlockenden Laute.

Nachdem wir die Nothwendigkeit und Möglichkeit der Einführung des Taubstummen in die Lautsprache nachgewiesen haben, ist es nöthig, daß wir uns auch die Ausführung der dießfallsigen Aufgabe klar vor Augen stellen. Diese Aufgabe ist eine doppelte, erstens die Entlockung der einzelnen Laute,

als der Bestandtheile der Lautsprache, und zweitens die Verbesserung und Ausbildung der Aussprache. Erstere Aufgabe wird gelöst durch den ersten Lautsprachunterricht, letztere durch die beständige Überwachung des Sprechens der Schüler und durch besondere Sprech- und Leseübungen zur Verbesserung desselben.

Unterziehen wir vorerst den Lautsprachunterricht einer nähern Betrachtung, so müssen wir zunächst darüber ins Reine kommen, wie viele und welche Laute wir eigentlich zu entlocken haben. Unser gewöhnliches Alphabet gibt die 26 Laute a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Dieses Alphabet ist aber nicht vollständig, denn es fehlen noch die Laute ch, sch, ph, ng, nk, ä, ö, ü, ferner die Doppellauter au, ai, ei, und ihre Umlautungen äu, aü, eu, also noch 14 Laute, so daß wir zusammen 40 Laute hätten, auch wenn wir die verschiedenartige Aussprache einiger Vokale und einiger Doppellauter nicht mehr zählen wollten. Die Zahl 40 wird aber für den Lautsprachunterricht wieder um etwas vermindert, weil f und v und ph, ebenso k und q, ferner i und y und endlich c und k oder c und z unter sich dieselben Laute ausmachen. Durch diesen Umstand sinkt die Zahl der zu entlockenden Laute auf 35 herab und weil die Umlautungen der Doppellauter, also äu, aü und eü nur in ganzen Wörtern geübt werden können, so fallen noch einmal 3 Laute hinweg und es bleiben hiemit noch übrig 32 Laute, nämlich a, b, d, e, f, g, h, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, w, x, z, ch, sch, ng, nk, ä, ö, ü, au, ai, ei. Diese einzeln zu entlocken ist und bleibt Aufgabe des ersten Lautsprachunterrichts.

Um nun diese Laute für den Lautsprachunterricht in eine auf bestimmten Grundsätzen ruhende Reihenfolge bringen zu können, ist zuerst nöthig, daß man die Thätigkeiten der Sprechorgane, die zur Aussprache derselben erforderlich sind, unter klar bestimmte Gesichtspunkte bringe, und wenn dieses geschieht, so zerfallen die Laute in vier Abtheilungen. Sie stellen sich dann nämlich entweder als völlig freie, oder als halbgehemmte, oder als mit Verschließung im Munde verbundene Luftströmungen, oder als zusammengesetzte Laute dar. Völlig freie Luftströmungen sind: h, a, o, u, e, i, ä, ö, ü, also 9 Laute, von welchen nur h tonlos ist, die andern alle tönend sind. Halbgehemmte Luftströmungen sind: f, s, sch, ch, w, l, j, r, also 8 Laute, wovon die eine Hälfte tonlos, die andere tönend ist. Mit Verschließung verbundene Luftströmungen

ſind: b, d, g, m, n, ng, alſo 6 Laute, ebenfalls zur Hälfte tonlos, zur andern tönend. Zuſammengeſetzte Laute ſind: p (= bh), t (= dh), k (= gh), nk (= ngg), x (= gs), z (= ds), au, ai, ei, alſo 9 Laute, wovon 6 zu den tonloſen und 3 zu den tönenden gehören.

Die Verrichtungen der modifizirenden Sprechorgane und ihre gegenſeitigen Beziehungen zu einander ſind größtentheils Sache der Anſchauung, ſelten Sache des Gefühls. Wenn deßhalb Arnold in ſeinen „Elementarübungen für Taubſtumme und Unmündige“ für ſie gar keine Andeutungen und Winke gegeben hat, ſo iſt der Vorwurf gegen ihn, daß ſeine Anleitung nur eine halbe Maßregel ſei, gewiß ebenſo gerechtfertigt, als wenn man Graſer den Vorwurf macht, er habe die Grundbedingungen aller Lautbildungen unberückſichtigt gelaſſen.

I) Bisher beſtimmte Reihenfolge der zu entlockenden Laute.

Es ſind ſchon verſchiedene Syſteme der Reihenfolge der im Lautſprachunterricht zu gewinnenden Laute vorgeſchlagen worden, die wir hier beiſetzen wollen.

Graſer: i, a, u, o, r, e, n, m, v, w, k, z, l, h, t, d, ch, b, p, g, ſ, x, ä, ö, ü. (Es fehlen bei ihm au, ai ei, nk, ſch, ng, j.)

Jäger: a, o, u, au, h, f, p, b, m, ſ, ä, ö, ü, aü, w, e, i, ai, ei, eu, t, d, n, v, j, ſch, k, g, ng, nk, l, r, ch, z, x.

Reich: a, o, u, au, e, i, ei, ä, ö, ü, äu, h, m, b, p, w, f, d, t, ſ, ſch, z, l, j, g, ch, k, x, r, n, ng. (Es fehlt nk.)

Schmalz: a, o, u, e, ä, ö, ü, i, au, ai, ei, h, b, p, f, w, m, t, d, n, ſ, ſch, l, j, ch, k, g, nk, ng, r, x, z.

Hill: h, a, u, i, p, t, k, o, e, au, ai, f, ß, ch, w, ſ, j, ä, b, d, g, ſch, m, n, ng, l, r, ö, ü, äu (ei), z, x. (Es fehlt nk.)

Sägert: a, o, u, p, t, k, f, ß, ch, ſch, ä, e, i, b, d, g, w, ſ, j, m, n, ng, l, r, ö, ü, au, ai, äu (ei), h, z, x. (Es fehlt nk.)

Schwarzer: a, e, ë, i, j, o, u, ö, ü, l, r, w, m, n, ſ, ſch, ch, f, h, g, k, d, t, b, p, z, ʒ. (Es fehlen au, ai, ei, ng, nk.)

Arnold: h, f, ſ, ch, ſch, b, p, d, j, t, ſt, g, z, k, m, w, n, ng, nk, a, u, au, o, e, i, j, ai, ei, l, r, ä, ü, aü, eu, ö.

Sollten wir dieſe Syſteme nach dem Grade ihrer Zweckmäßigkeit locriren, ſo würden wir ſagen: Jäger, Reich, Schmalz, Sägert, Arnold, Hill, Schwarzer, Graſer.

m) Beleuchtung der ſeitherigen Reihenfolge der entlockten Laute.

Sägert ſagt, es laſſe ſich keine Reihenfolge aufſtellen, welche als abſolut methodiſch fortſchreitend vom Leichten zum Schweren hin anzuſehen ſei. Der eine Schüler begreife die Konſonanten leichter als die Vokale, der andere faſſe dieſen oder jenen im allgemeinen ſchwierigen Laut beſonders glücklich auf. Manche Taubſtummenlehrer haben als Norm aufgeſtellt, daß man erſt alle Vokale erzeugen, andere, daß man den Sprechunterricht mit den Konſonanten beginnen müſſe. Sägert ſelbſt iſt der Anſicht, daß ein jeder Lehrer ſich ſeine Reihenfolge der Laute ſelbſt beſtimme, je nachdem ſeine Einſicht in den Sprechmechanismus und in die Individualität des Schülers ihn dazu veranlaſſen. Wenn man Sägert dießfalls genau folgen will, ſo muß man entweder bei jedem einzelnen Schüler ſich ein neues Syſtem der Reihenfolge der zu entlockenden Laute zuſammenſetzen, oder von einem allgemein giltigen Syſteme abſehen. Denn wohin ſoll es führen, wenn er weiter ſagt, um bald Sprechfertigkeit zu erzielen, ſeien keineswegs erſt alle Vokale und dann die Konſonanten zu erzeugen, ſondern beide durcheinander, weil die einen mit zur Befeſtigung der andern dienen und beide zuſammen Wörter bilden, deren ſich der Taubſtumme im Verkehr bedienen könne? Nach ſolchen Grundſätzen kann die Reihenfolge der zu entwickelnden Laute freilich ſo willkürlich beſtimmt werden, wie es Sägert in ſeinem Werke gethan hat, und doch ſagt er, die Ordnung, in welcher die Laute zu erzeugen ſeien, trage eben ſo ſehr zur Klarheit und Deutlichkeit der Ausſprache, wie zur baldigen Erreichung des Zieles einer fertigen Sprechfertigkeit bei, weßhalb der Lehrer taubſtummer Kinder dieſe Ord-

nung und Reihenfolge besonders ins Auge zu fassen habe. Hill sagt in seiner „Vollständigen Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen," die beste Aufeinanderfolge der Laute sei diejenige, bei welcher sich dieselben am leichtesten und natürlichsten abgewinnen lassen. Darum mache man zuerst einen vorläufigen Gang durch das ganze Alphabet, wobei nur alle die Laute aufgenommen werden, welche sich ohne Anwendung künstlicher Mittel ergeben. Dadurch gewinne man nicht allein eine Anzahl von Lauten, sondern auch zugleich die Elemente, durch deren Vermittlung sich die noch fehlenden leicht entlocken lassen. Nach diesem vorläufigen Gange durch das Alphabet gehe der Lehrer von den gewonnenen Lauten aus und schließe daran die der Thätigkeit nach verwandten nach ihrer Leichtigkeit also an, daß dem gelernten Vokale die andern Vokale, dem entlockten Stoßlaute die andern Stoßlaute u. s. f. folgen. Was Hill hier empfiehlt, ist noch jetzt die Ansicht und das Verfahren vieler Taubstummenlehrer. Aber wohin führt diese Ansicht? Wenn der vorläufige Gang durchs Alphabet gemacht wird, so werden sich bei jedem neueintretenden Schüler Laute finden, die er sogleich nachzubilden versteht, und andere, deren Hervorbringung ihm vorerst noch nicht gelingt. Dadurch scheiden sich die Laute bei jedem neueingetretenen Schüler in sogleich erreichbare und in später erst zu gewinnende Laute. Besteht nun z. B. die jüngst eingetretene Schülerklasse aus 8—10 neuen Schülern, so wird der vorläufige Gang durchs Alphabet bei jedem derselben ein etwas abweichendes Resultat sogleich erreichbarer und später erst zu gewinnender Laute ergeben und der Lehrer, der diesen individuellen Verhältnissen völlig Rechnung tragen wollte, würde fast bei jedem dieser Schüler wieder einen besondern Gang der Reihenfolge der zu entlockenden Laute einschlagen müssen. Dies könnte er aber nicht anders, als dadurch, daß er den Lautsprach-Unterricht dieser Schüler als Einzel-Unterricht betriebe. Wählte er aber den Einzel-Unterricht, so würde er bei jedem einzelnen Schüler auch erst in einer verschiedenen Zeit mit dem Lautsprachunterricht fertig werden, wenn man auch noch nicht auf die geringe Zeit hinweisen will, die dabei auf jeden einzelnen Schüler täglich kommen könnte. Bei sehr schwach begabten Schülern, bei welchen gleichsam alle Regeln der Kunst und Pädagogik zu Schanden gehen, mag der Einzelunterricht an seinem Orte sein. Aber bei fähigen, aufgeweckten Schülern, die schon

eine geweckte Aufmerksamkeit, eine schärfere Beobachtungsgabe und eine Bereitwilligkeit, das Vorgezeigte nachzuahmen, in die Anstalt mitbringen, ist ein solcher Einzelunterricht bei der Lautentlockung nicht zu empfehlen. Denn der gemeinsame Klassenunterricht widmet den einzelnen Schülern viel mehr Zeit zur Übung und führt sie gleichmäßig in einer und derselben Zeit zu einem gemeinsamen Ziele, so daß der nachfolgende Anschauungs-Unterricht und Sprachunterricht, der doch ein gemeinsamer sein muß, auch die ganze Klasse zu gleicher Zeit erfassen kann. Bei solch fähigen, aufgeweckten Schülern ist auch der Unterschied, der sich bei ihnen bei einem vorläufigen Gange durch das Alphabet ergeben würde, keineswegs so groß und bestimmend, daß die Rücksicht auf die Individualität der Schüler zum Einzel-Unterricht nöthigen würde. Denn die Erfahrung lehrt, daß wenn nur die Reihenfolge der zu entlockenden Laute und ihre Behandlung im Lautsprachunterricht auf natürliche Grundsätze gebaut wird, die sämmtlichen Laute bei der ganzen Klasse in 8 bis 10, höchstens 12 Wochen gewonnen werden können. Aber wenn der gemeinsame Klassenunterricht angewendet wird, so muß man von den, genau besehen doch unbedeutenden individuellen Unterschieden absehen und muß ein auf bestimmte Grundsätze gebautes System der Reihenfolge der zu entlockenden Laute zu Grunde gelegt werden, und da hat dann der von Hill empfohlene vorläufige Gang durchs Alphabet keinen hohen Werth mehr.

a) Anfang des Lautsprach-Unterrichts.

Handelt es sich um den Anfang des Lautsprachunterrichts, so ist die Frage, ob mit Vokalen oder mit Konsonanten begonnen werden soll, eigentlich eine sehr untergeordnete, und der kühne Griff Arnolds, der abweichend von allen seitherigen dießfallsigen Anleitungen zuerst 19 Konsonanten entlocken zu müssen glaubte, ehe er sich an Vokale wagen dürfte, verliert hiedurch einen Theil seiner Wichtigkeit und Bedeutung. Die richtige Frage ist vielmehr die, ob der Lehrer mit den völlig freien, oder mit den halb gehemmten, oder mit den mit Verschließung im Munde verbundenen Luftströmungen, oder mit zusammengesetzten Lauten zu beginnen habe, und da kann die Entscheidung nicht zweifelhaft sein, daß die völlig freien Luftströmungen die Reihe zu eröffnen haben. Nun ist freilich

auch unter diesen selbst noch ein Unterschied. Die Luftströmung h nimmt die Stimmritze nicht und die modifizirenden Sprechorgane nur in schwächster Weise in Anspruch; also ist dieser Laut der allereinfachste. Die tönenden Luftströmungen a, o, u, e, i, ä, ö, ü erfordern alle die Thätigkeit der Stimmritze; aber von ihnen verlangen a und o ein starkes, u ein schwaches Niederbeugen, e ein geringes und mehr hinten ausgeführtes, i ein scharfes und mehr vorn ausgeführtes Heben der Zunge neben geringer Betheiligung der Lippen, wogegen ä, ö und ü zu solcher Zungenthätigkeit hin auch noch eine entschiedenere Mitbetheiligung der Lippen erheischen. Diese Verschiedenheit der Modifikation solcher Laute durch mehr oder weniger Organe und geringere oder entschiedenere Spannung derselben kann den Lehrer veranlassen und darf ihn veranlassen, nicht gerade alle die bezeichneten tönenden freien Luftströmungen unmittelbar auf einander folgen zu lassen. Aber a, o und u sind jedenfalls so einfach, daß ihre Einfachheit etwa mit den halbgehemmten Luftströmungen wenigstens auf gleicher Linie steht, wo nicht gar sie übertrifft. Deßhalb ist kaum noch ein durchschlagender Grund vorhanden, sie nicht unmittelbar auf h folgen zu lassen, also sie an den frühesten Anfang des Lautsprachunterrichtes zu setzen. Dadurch gewinnt man dann den natürlichen Vortheil, bei der Entlockung aller folgenden Konsonanten diese wenigstens mit den drei genannten Vokalen in Verbindung setzen zu können und ist der natürlichen Nothwendigkeit enthoben, sich selbst und den tauben Schüler in bloßen Konsonantenverbindungen abquälen zu müssen, wie es die Arnold'sche Anweisung mit sich bringt.

Ob auf die völlig freien Luftströmungen die halbgehemmten, oder die mit einem Verschluß im Munde verbundenen Luftströmungen folgen sollen, kann dem freien Belieben des einzelnen Lehrers überlassen bleiben. Die einen sind nicht schwerer als die andern zu gewinnen, und wenn schon durch die vorausgegangenen Laute sowohl die bestimmte Lungenthätigkeit als die bestimmte Stimmbildung gewonnen ist, ist es auch völlig gleichgiltig, ob man hinsichtlich der beiderseitigen dießfallsigen Laute mit den tonlosen, oder mit den tönenden beginnt. Es möchte unter den hieher gehörigen Lauten bloß r als der schwierigste erscheinen, weil er durchaus alle wirklichen Sprechorgane, freilich jedes in seiner Art und Stärke in Anspruch nimmt, und deßhalb sollte dieser Laut an's Ende der andern gestellt werden. Bei diesen Lauten ist noch zu bemerken, daß es unter den tonlosen

derſelben die vier gibt, von welchen Sägert, wie wir oben geſehen haben, geſprochen hat, welche ſo tief hinten in der Mundhöhle gebildet werden, daß ſie der Anſchauung eines andern ſich entziehen, nämlich die Laute g, ch, j und ng. Alſo bloß darauf, daß der taubſtumme Anfangsſchüler die Ausſprache dieſer Laute von dem Munde des vorſprechenden Lehrers abſehen ſollte, könnte man die Gewinnung derſelben bei ihm nicht gründen. Aber dieſe Laute ſind analoge Verrichtungen von d, ſ, n und l, und wenn dieſe letzteren Laute bei dem Schüler entlockt und befeſtigt ſind, und dann der Lehrer dieſem die Zungenſpitze niederhält und wieder die Laute d, ſ, n und l fordert, ſo erſcheinen bei dem Schüler die Laute g, ch, ng und j, welche derſelbe, wenn er ſie einigemal mit der bezeichneten Nachhilfe des Lehrers ausgeſprochen und ſo von ihnen das innerliche Tongefühl gewonnen hat, dann auch ohne ſolche Nachhilfe behält. Daß endlich die zuſammengeſetzten Laute erſt eintreten können, wenn zuvor ihre Beſtandtheile entlockt ſind, iſt klar. Aber der Lehrer hat freie Wahl, ob er den einzelnen zuſammengeſetzten Laut jedesmal gleich anſchließen will, ſobald die Beſtandtheile nur dieſes Lautes ſchon vorausgegangen ſind, oder ob er z. B. mit allen Doppelvokalen warten will, bis alle einfachen Vokale, und mit allen zuſammengeſetzten Konſonanten, bis alle einfachen vorausgegangen ſind. So zeigt ſichs, daß für die Reihenfolge der zu entlockenden Laute nur wenige Grundſätze feſtzuhalten ſind, z. B. der, daß h, a, o und u an den Anfang des Lautſprach-Unterrichts gehören, daß die zuſammengeſetzten Laute erſt der Entlockung ihrer einzelnen Beſtandtheile nachfolgen dürfen, daß die Laute g, ch, ng und j erſt nach d, ſ, n und l kommen dürfen, und endlich daß r erſt ziemlich ſpät eintreten kann. Aber wenn dieſe Anforderungen erfüllt ſind, hat der Lehrer für die Beſtimmung der Reihenfolge der übrigen Laute völlig freie Hand und iſt weder ſo gebunden wie bei Reich, Jäger, Arnold u. ſ. f., noch ſo grundſatzlos gelaſſen, wie es die Hill'ſche Regel mit dem anfänglichen Gang durchs Alphabet mit ſich bringt.

o) Einzeln- oder Klaſſenunterricht beim erſten Lautſprach-Unterricht.

Es iſt uns nicht unbekannt, und wir müſſen noch einmal darauf zurückkommen, daß manche Taubſtummenlehrer, wie ſchon

früher bemerkt wurde, sich auf eine maßgebende Reihenfolge in der Entlockung der einzelnen Laute nicht einlassen und fast für jeden neu eingetretenen Schüler wieder eine abweichende Reihenfolge eintreten lassen wollen. In einer Anstalt, da die neuen Schüler stets vereinzelt eintreten, mag sich dagegen nichts sagen lassen. Aber in Anstalten, wo ein gleichzeitiger Eintritt einer ganzen Klasse neuer Schüler erfolgt, ist wohl zu überlegen, ob es wirklich besser sei, die neuen Schüler alle einzeln in der Lautsprache zu unterrichten, oder ob nicht ein gemeinsamer Klassenunterricht geboten sei. Der gemeinsame Klassenunterricht bestünde nicht sowohl darin, daß mitunter die ganze Klasse die Laute etwa im Chor auszusprechen und nachzusprechen hätte, sondern hauptsächlich darin, daß die sämmtlichen Schüler der Klasse, oder falls diese um des Unterschiedes der fähigeren und schwächeren Schüler willen etwa in Abtheilungen zerfielen, die sämmtlichen Schüler einer Abtheilung stets mit einander von einem und demselben Laute zu einem und demselben nächsten Laute weiter geführt würden und so den Lautsprachunterricht mit einander beginnen und auch gemeinschaftlich und gleichzeitig beschließen würden. Eine richtige Prüfung dieser Frage wird sicher bald zu dem gesamten Klassenunterrichte führen und die vermeintlichen Schwierigkeiten, welche durch die Individualität der Schüler erzeugt werden, sind gar nicht so erheblich, daß bei gleichzeitigem Eintritt der Zöglinge doch der individuelle Lautsprach-Unterricht erforderlich wäre. Wenn nicht alle Laute bei allen Schülern sogleich in derselben Reinheit und Leichtigkeit erreicht werden, das hat wenig zu sagen. Die Übungen zur Verbesserung der Aussprache werden ja bleibend fortgesetzt, und was im ersten und zweiten Monat des Unterrichts noch nicht erreicht ist, das wird im dritten und vierten schon anders erscheinen. Was aber bei dem gemeinsamen Klassen-Unterricht erfahrungsgemäß an Zeit gewonnen wird, ist so wichtig, daß wer solche Resultate einmal selbst erlebt hat, jenen Gewinn nie mehr missen möchte. Denn bei richtiger Behandlung des gemeinsamen Klassenunterrichts kann die Entlockung sämtlicher Laute schon in 2 oder 2½, muß aber sicher in 3 Monaten erreicht sein, und wo wäre solches bei einer ganzen Klasse bei dem Einzelunterricht möglich? Will aber ein gemeinsamer Klassenunterricht gewählt und getrieben werden beim Lautsprach-Unterricht, so ist die Wahl einer bestimmten Reihenfolge der Entlockung der einzelnen Laute eine nothwendige Bedingung, und die

Abweichungen, die ein Lehrer, der noch über einem System stehen will, sich darüber erlauben darf, können dann nur Abweichungen für die gesammte Klasse, nicht aber mehr Abweichungen für den einzelnen Schüler derselben sein.

p) Methodische Behandlung des Lautsprach-Unterrichts.

Auch wenn der gemeinsame Klassenunterricht für den Lautsprachunterricht gewählt wird, entstehen für die Behandlung dieses Unterrichts noch mehrere Fragen, von welchen wir einige noch ins Auge fassen wollen. Es fragt sich zuerst, in welcher Weise die Übungen behandelt werden sollen, und da hat Hill vorerst viererlei Übungen unterschieden, nämlich absehen, sprechen, lesen und schreiben. Andere verlangen hiezu noch eine fünfte Übung, nämlich das Diktiren. Hill ist von dem richtigen Grundsatze ausgegangen, daß der Laut, den der Schüler am Munde des Lehrers abgesehen und den er nachsprechen gelernt hat, sogleich auch in seiner schriftlichen Bezeichnung, also in seinen Buchstaben fixirt, und daß der Schüler daran gewöhnt werden müsse, bei solchen Buchstaben stets wieder sich desselben Lautes zu erinnern und für denselben Buchstaben auch denselben Laut wieder auszusprechen, daß also die Einführung des Schülers in das Absehen und Nachbilden des Lautes auch mit dem Lesen des Buchstabens von Anfang an in Verbindung treten müsse. Aber wie der Schüler den ihm vorgesprochenen Laut nicht nur abzusehen, sondern auch selbst auszusprechen hat, so muß er auch den Buchstaben nicht bloß lesen, sondern auch selbst nachbilden, d. h. schreiben lernen, und absehen, sprechen, lesen und schreiben muß von Anfang an im Lautsprachunterricht stets mit einander verbunden werden. Ob dabei auch schon einige Diktirübungen eintreten sollen, mag der subjektiven Ansicht des einzelnen Lehrers überlassen bleiben. Eine wesentliche Nothwendigkeit für dieselben ist wohl nicht vorhanden, und sie mögen auch für die Schüler auf dieser Stufe noch ihre besondern Schwierigkeiten haben. Doch soll der Nutzen, den sie haben könnten, auch nicht abgesprochen sein.

q) Eintritt der großen Anfangsbuchstaben.

Es fragt sich, ob mit dem Eintreten der einzelnen kleinen Buchstaben zugleich auch die Buchstaben des großen Alpha-

bets gegeben werden sollen. Die großen Buchstaben gleich schon neben die kleinen zu stellen, kann gewählt werden, damit der Schüler sogleich die Schriftzeichen der beiderseitigen Alphabete gewinne und sich sogleich daran gewöhne, in beiden einen und denselben Laut zu suchen und festzuhalten. Andere wählen die Buchstaben des großen Alphabets erst dann, wenn sämtliche Laute entlockt sind und der Schüler zu vollständigen Namen der Dinge übergeht, weil sie alsdann den großen Buchstaben mit ihrem Auftreten sogleich auch eine praktische Verwendung geben können. Beide haben für ihr Verfahren einen Grund, welcher Anerkennung verdient, und so wenig das eine Verfahren absolut über das andere zu stellen ist, ebensowenig wird je hierüber eine Übereinstimmung der einzelnen Taubstummen-Lehrer eintreten. Nur das möchte gegen das erstere Verfahren sein, daß wenn die großen Buchstaben zu gleicher Zeit mit den kleinen eintreten, das Schreiben derselben für die Schüler größere Schwierigkeiten haben wird, als bei dem zweiten, bei welchem, bis die großen Buchstaben kommen, die Schüler durch die schon längeren vorausgegangenen Schreibübungen überhaupt auch für das Nachbilden der großen Buchstaben schon mehr befähigt worden sind.

r) Hereinziehung deutsamer Lautverbindungen in den ersten Lautsprachunterricht.

Wichtig ist die Frage, ob in den ersten Lautsprachunterricht, d. h. in den Verlauf desselben und ehe noch sämmtliche Laute entlockt sind, auch schon deutsame Silben und Wörter hereingezogen, oder ob dieselben aufgeschoben werden sollen. Hill sagt, damit der Schüler möglichst bald von dem Zwecke der mechanischen Übungen des Lautsprachunterrichts und besonders der anstrengenden Sprechübungen in Kenntniß gesetzt werde, und das Sprechen nicht zu lange bloß Sache des Auges und der Sprechwerkzeuge bleibe; damit ferner der Anschauungsunterricht vorbereitet werde, so sei dem Lehrer zu rathen, sobald und soweit es sich thun lasse, die im Laufe des Sprachunterrichts sich ergebenden deutsamen Lautzusammenstellungen zu deuten. Solche Lautverbindungen ergeben sich schon bei den ersten Übungen. Der Schüler lerne nämlich sehr bald sprechen du, ku, schu, ja, we, re, wo, ai und dergl. Alle diese Silben lasse der Lehrer also nicht ungedeutet. Er zeige bei du auf den Taubstummen und auf

andere Schüler hin, spreche dabei du und nöthige zuletzt diesen und jenen, ein Gleiches zu thun. Bei ku, re, ai stehe ihm vielleicht ein Modell oder ein Bild zu Gebot. Das Ja begleite er mit dem Kopfnicken, das auch die Neueingetretenen schon anwenden, um die Bejahung auf vorgelegte Fragen auszudrücken, und das sie ebensogut verstehen, wenn es von andern gebraucht werde. Bei wo frage er nach diesem oder jenem Gegenstande und spreche es, indem er in der Stube mit den Augen suchend umhergehe. We erkenne der Schüler in seiner Bedeutung, wenn man sich mit dem Lineale auf die Hand schlage und dann beim Aussprechen des We das Gesicht verziehe und die entsprechende Bewegung mit der geschlagenen Hand mache. Um der Rechtschreibung nicht zu nahe zu treten, lasse man diese Wörter auf dieser Stufe nur sprechen, nicht schreiben. Wollte man sie auch schreiben lassen, so könnte es doch auf keine andere, als die oben angegebene Weise geschehen; die Kinder würden dann falsche Schriftzeichen mit den Namen verbinden, und man hätte demnach später das Falsche erst wieder zu verdrängen. Was Hill hier sagt, ist die Meinung vieler Taubstummen-Lehrer, und sie haben hiebei nicht nur den didaktischen Zweck im Auge, wie Hill, den Anschauungsunterricht dadurch so frühe als möglich vorzubereiten, sondern auch noch die Absicht, den Schülern für die momentane vorausgegangene Mühe durch solche Wörter und durch ihre Freude darüber gleichsam einen Lohn zu bieten. Aber dennoch können wir dieser Meinung nicht beistimmen. Schon ihre Absicht dabei ist nicht stichhaltig. Hat die Entlockung eines neuen Lautes den Schüler ermüdet und seine Freudigkeit geschwächt, so wird das Wort, in welchem jener Laut sich findet, ihn wieder ermüden, und gerade die Anstrengung wird sich erhöhen, wenn das Wort eintritt, weil dieses ja noch mehr Bestandtheile hat, als die vorausgegangene Übung und alsdann von dem Schüler außer der Festhaltung und richtigen Aussprache des Wortes auch noch die Festhaltung des durch das Wort bezeichneten Begriffs von ihm verlangt wird. Es ist aber eine eigenthümliche Selbsttäuschung, wenn man glaubt, erst durch die Anwendung einiger Laute in ganzen Wörtern finde sich der Schüler für die Mühe, die das Erlernen solcher Laute ihm verursacht hat, belohnt, wie wenn das Bewußtsein des Schülers, in der Aussprache solcher Laute den Anforderungen des Lehrers entsprochen zu haben und nun für immer entsprechen zu können, und die Zufriedenheit und Freude, die ihm deßhalb der Lehrer bezeugt,

für den Schüler nicht auch schon eine erwünschte Belohnung wäre, mit der er vorerst völlig zufrieden wäre. Und wenn Hill solche frühe Deutung derartiger deutsamer Lautverbindungen nicht einmal *schreiben* lassen will, um der Orthographie nicht zu nahe zu treten und so etwas zu pflanzen, das später wieder ausgerottet werden müßte, so muß er damit doch zugeben, daß in solchem Verfahren etwas *Verfrühtes* mit enthalten sei. Zwar die Orthographie müßte nicht nothwendig verletzt werden; man könnte ja auch sogleich schreiben lassen: Kuh, Schuh, Reh, Ei, wie z. B. Reich es gethan hat und auch die meisten Taubstummenlehrer es thun. Aber doch hat Hill übersehen, wenn er auch die Lautverbindungen ja, wo, we u. dergl. sogleich gedeutet haben will, daß Gebärdenausdruck und Wortsprache einen ganz verschiedenen Charakter haben, deßhalb in der Gebärdensprache keine *fixirten Wortzeichen* sich finden und es deßhalb sehr unwahrscheinlich bleibt, ob der Taubstumme auf dieser Stufe die Bedeutung von da, wo, we so auffasse, wie Hill sich vorgestellt hat. Zudem erhalten die Wortgattungen ihre charakteristische Formbedeutung erst in ihrer Anwendung im *Satze*, sind aber nicht bereits als rohe *Materialien* im Geiste des Taubstummen vorhanden. Deßhalb ist es eine Selbsttäuschung, wenn man glaubt, es sei gut, daß man schon von Anfang an Wörter verschiedener Wortgattungen als vereinzelte Begriffe dem taubstummen Schüler ohne Bedenken mittheilen dürfe, und daß man einen wirklichen Nutzen davon haben werde. Es ist unsere bewußte Überzeugung, daß auf dieser Stufe, wenn überhaupt schon deutsame Wörter herbeizuziehen wären, nur Namen für konkrete *Gegenstände*, also gewisse *Hauptwörter* zu wählen seien. Sind doch diese Wörter auch die ersten, die das vollsinnige Kind bei seinen ersten Sprechversuchen gebraucht. Doch daß die Heranziehung solcher Wörter schon in den Verlauf des ersten Lautsprachunterrichts eine Nothwendigkeit sei, glauben wir nicht. Zwar wollen wir zugeben, daß, wenn die Befestigung eines neu eingetretenen Lautes so viele Zeit erforderte, daß der erste Lautsprachunterricht erst in einem halben, oder gar erst in einem ganzen Jahre vollendet werden könnte, und dann erst, also so spät, der Anschauungs- und Sprachunterricht begonnen werden könnte, es dann unverantwortlich wäre, so lange Zeit hindurch den Schüler mit lauter undeutsamen Lautverbindungen abzufestigen. Aber erfahrungsgemäß läßt sich der erste Lautsprach-Unterricht, also die Entlockung der *sämmtlichen* Laute bei

Schülern, die nicht gerade zu den sehr schwachen gehören, und besonders wenn dabei der gemeinsame Klassen-Unterricht angewendet wird, in 2 bis $2^1/_2$ Monaten vollenden und ist in drei Monaten sicher vollendet, wenn die Hereinziehung der Deutung deutsamer Lautverbindungen dabei unterlassen, die rasche Gewinnung der Laute selbst möglichst angestrebt und geübt und mit festem Ernst der frühen Erreichung dieses Zieles der ersten Übungen entgegenzusteuern gesucht wird. Wie stellen sich dann die Resultate heraus? Sind nach 2—3 Monaten alle Laute entlockt, dann ist für die Wahl der Wörter, in welchen nun einestheils die Sprachkraft des Schülers sich übt und weiterbildet, anderntheils der Anschauungs- und Sprachunterricht seine erste Begründung erhält, volle Freiheit geöffnet, und das dießfallsige Gebiet darf sich erweitern, so weit es will. Der Schüler hat in der Gewinnung der sämtlichen Laute seine Sprechorgane leichter bewältigen und gebrauchen gelernt und so bereitet ihm auch jetzt das Wörterlesen und Wörterlernen bei weitem nicht mehr die Mühe, wie bei dem von Hill empfohlenen Verfahren, bei dem das Voranschreiten von einem Laute zum andern lange aufgehalten wird und die Sprechorgane zu spät in ihre sämtlichen Verrichtungen eintreten. Und am Schlusse des ersten Unterrichtshalbjahres hat das Hillsche Verfahren wohl kaum den ersten Lautsprachunterricht vollendet und während desselben mit Mühe eine nicht gar große Anzahl deutsamer Lautverbindungen gegeben; bei unserem Verfahren dagegen ist alsdann der Schüler mit ungleich weniger Mühe und deßhalb sicher auch mit ungleich höherer Freude zu einem namhaften Wortvorrath gelangt, dessen Werth sich in dem nun folgenden Unterrichte augenscheinlich darstellt. Aus diesen Gründen möchten wir entschieden anempfehlen, den ersten Lautsprachunterricht durch Hereinziehung der Deutung deutsamer Lautverbindungen wenigstens nicht allzusehr auszudehnen und dadurch die wichtige Gesamtaufgabe nicht aufzuhalten. Wo solche Hereinziehung unterlassen wird, da ist es auch nicht nöthig, zu frühe die großen Buchstaben eintreten zu lassen, was im andern Falle eine Nothwendigkeit wäre. (Vergl. Organ II. 11, 69.)

s) Die von dem Verfasser vorgeschlagenen Übungen des ersten Lautsprachunterrichts.

Gestützt auf die seitherigen Andeutungen empfehlen wir für die Einrichtung des Lautsprachunterrichts folgende 10 Übungen:

1. Übung: Entlockung der einfachen tonlosen Luftströmungen: h, f, ſ, ſch, oder auch nur f, ſ, ſch.

2. Übung: Entlockung der einfachen tönenden ohne Zungenhebung geſchehenden Luftſtrömungen a, o, u.

3. Übung: Entlockung der leicht abſehbaren, einfachen, theils tonloſen, theils tönenden und im Munde ganz oder halbgehemmten Luftſtrömungen m, n, w, l, b, d.

4. Übung: Verbindung der Laute der erſten und dritten Übung mit denen der zweiten, wobei die letztern theils An-, theils Auslaute ſind.

(Anmerkung: Die Laute der zweiten Übung können auch mit denen der erſten verbunden werden, ehe die der dritten entlockt ſind. Ebenſo können die Laute der dritten Übung auch in einer andern Reihenfolge, als der hier bezeichneten entlockt werden, wie das Eine oder Andere dem Lehrer beſſer zuſagt.)

5. Übung: Entlockung der tönenden freien Luftſtrömungen mit Zungenhebung: e, i, und Verbindung derſelben mit den ſchon entlockten Konſonanten.

6. Übung: Entlockung der Umlaute und der Vokal-Zuſammenſetzungen, alſo: ä, ö, ü, au, ai, ei und Verbindung dieſer Laute mit den ſchon entlockten Konſonanten.

7. Übung: Entlockung der Analogien von b, ſ, n, l in den Lauten: g, ch, ng, j und Verbindung dieſer Laute mit den ſchon gelernten Vokallauten.

8. Übung: Entlockung der noch fehlenden zuſammengeſetzten Laute: p, t, k, nk, z, x, und Verbindung derſelben mit den gelernten Vokallauten.

9. Übung: Entlockung der Zungenvibration r und Verbindung derſelben mit den Vokallauten. (Über die Reihenfolge der zu entlockenden Laute vergleiche man: Organ II. pag. 71 f. 89 f.)

10. Übung: Die Verbindung der Laute zu Wörtern durch Mittheilung der Namen derjenigen Gegenſtände auf den Hill'ſchen Bildertafeln, zu deren Veranſchaulichung

diese Bilder ursprünglich gegeben worden sind, und in welchen die Anforderungen an die Sprechkraft der Schüler stufenweise gesteigert ist. Daß sämmtliche 24 Tafeln in dieser Weise durchgenommen werden, ist nicht nöthig; aber die Hälfte möchten wir immerhin durchzumachen empfehlen. Als Beispiel, wie wir diese Übung behandelt wünschen, setzen wir die dießfallsigen Wörter der ersten Tafel bei. Es sind folgende: Die Kuh, der Schuh, das Ei, das Reh, das Schaf, der Fuß, das Haus, die Maus, der Sack, das Sieb, der Hut, das Haar, der Bär, das Ohr, die Uhr, das Thor, der Aal.

Hernach Mittheilung und Ancignung der sämtlichen auf den Hill'schen Bildertafeln gegebenen Gegenstände nebst mitfolgender Bezeichnung ihrer durch die Bilder selbst gegebenen Zahl (Einzahl und Mehrzahl) und Anzahl (Zahlen von 1 — 10 oder 20, auch das allgemeine Zahlwort viele), auch, soweit das Bild dazu veranlaßt, ihres Verkleinerungs-Verhältnisses. Hier sind womöglich sämtliche Hill'sche Tafeln durchzumachen. Als Beispiel, wie wir diese Übung behandelt wünschen, seien in Folgendem die Wörter der ersten Tafel gegeben: Die Kuh. Die Mägd. Der Schemel. Der Eimer. Vier Schuhe. Sechs Eier. Der Strauch. Der Knabe. Das Reh. Das Schaf. Der Busch. Zwei Füße. Das Haus. Das Dach. Zwei Dachläden. Zwei Kamine. Vierzehn Fenster. Eine Thüre. Die Maus. Die Mausfalle. Der Sack. Das Sieb. Zwei Hüte. Das Haar. Der Bär. Der Stock. Der Ring. Die Kette. Der Bärenführer. Sechs Ohren. Zwei Uhren. Das Thor. Der Aal. Das Netz. Zwei Stämme. Der Schilf.

Am Schlusse des ersten Schuljahres muß bei Schülern, die nicht zu den schwach begabten gehören, auch diese zehnte Übung durchgemacht sein.

Aber, hören wir uns entgegenrufen, warum doch zuvor eine solche Menge von Wörtern, ehe der Schüler auch zu den einfachsten Sätzchen kommen darf, und diese Menge von Wörtern zu lernen, muß ja für den Schüler eine ungemeine Anstrengung sein. Was das letztere betrifft, so hat die Erfahrung uns gelehrt, daß auf dieser Stufe gerade dieses Wörterlernen für unsere Schüler das leichteste und angenehmste Lerngeschäft ist, weil es von ihrer Auffassung noch nicht die Ausscheidung eines Prädikatives von einem Substantiv und die kunstgerechte

Verbindung der einzelnen Bestandtheile des Satzes, sondern nur die gleichmäßige Auffassung von Dingbegriffen in einigen äußerlich anschaubaren Sachverhältnissen verlangt, und Verstand und Gedächtniß werden bei dieser Übung schon gleichmäßig in Anspruch genommen und in ihr fruchtbares Beziehungsverhältniß zu einander gestellt. Aber auch die Einführung der Schüler in Urtheile und Sätze bleibt nicht zurück. Denn sobald in der zehnten Übung etwa der zwölfte Hill'sche Bilderbogen durchgemacht ist, beginnt der elementarische Sprachunterricht, der jene Aufgabe löst. Wie aber dieser elementarische Sprachunterricht nicht in diese den Anschauungsunterricht begründende und den ersten Bestandtheil desselben bildende Übung hereingezogen und mit derselben verschmolzen wird, so darf auch diese nicht um jener willen vernachläßigt, zu frühe abgebrochen, oder gar geopfert werden. Sprachunterricht und Anschauungsunterricht gehören schon von dieser Stufe an im Taubstummen-Unterrichte neben einander hin, aber nicht so, daß sie wie die Kühe Pharaos einander auffressen, und dabei doch mager bleiben, sondern daß sie wie Mann und Frau beisammen wohnen, und obgleich sie auf ein gemeinschaftliches Ziel hinstreben, doch jedes wieder in seiner besondern Weise diesem Ziele diene. Wie aber die zehnte Übung bereits den Anschauungs- und Sprachunterricht durch ihren Inhalt begründet, so ist sie durch die Wörter, die da gelesen und gesprochen werden sollen, zugleich ein nothwendiger und nützlicher Bestandtheil des Lautsprachunterrichts und namentlich auch geeignet, Lesen, Schreiben und Diktiren mit dem Absehen und Schreiben zu verbinden.

t) Die Schriftarten für den Lautsprachunterricht.

Was die Schriftarten betrifft, die der Schüler lesen lernen muß, so ist es erstens die deutsche Kurrentschrift, zweitens die deutsche Druckschrift, drittens die lateinische Kurrentschrift und viertens die lateinische Druckschrift. Das Lesenlernen dieser Schriftarten tritt ein, sobald der Verlauf des Unterrichts dieselben erfordert, was mit dem Lehrplan der einzelnen Schulen zusammenhängt.

C. Bedingungen zur Herstellung einer guten Aussprache.

Schon in dem ersten Lautsprachunterricht ist auch auf eine gute Aussprache des Schülers hinzuwirken. Hiebei sind drei Hauptaufgaben festzuhalten, erstens die Herstellung eines gebundenen Athemsverbrauchs, zweitens die Gewinnung einer gemäßigten Stimme und drittens die richtige Spannung der modifizirenden Sprechorgane.

a) Erfüllung dieser Bedingungen.

Wir möchten hinsichtlich der ersten Aufgabe Folgendes bemerken: Das Athmen ist eine Bedingung des organischen Lebens, der geordnete gebundene Athemsverbrauch eine Hauptbedingung guten, annehmlichen Sprechens. Wie ein Orgelton sich von einem Pistolenschuß oder auch schon von einem bloßen Klavierton unterscheidet, indem er von Anfang bis zu Ende in gleichartiger Stärke tönt und nicht wie der Klavierton nur im Anschlag seine Hauptstärke besitzt und dann sich immer mehr abschwächt, und wie er mit seiner Stärke seine gemessene Dauer verbindet, also nicht wie der Pistolenschuß in einem einzigen Augenblicke seine ganze Stärke verbraucht, so unterscheidet sich der gebundene Athemsverbrauch beim Sprechen vom Athemsverbrauch beim gewöhnlichen Athmen, und wir wissen eben die richtige Beschaffenheit des Athemverbrauchs im Reden nicht besser zu bezeichnen, als wenn wir ihn einen gebundenen nennen und hiedurch an das erinnert haben wollen, wie ein Orgelton an sich beschaffen ist und an das, was man beim Orgelspiel ein gebundenes Spiel nennt. Dieser gebundene Athemsverbrauch wird bei vielen, vielleicht bei den meisten Taubstummen bis jetzt noch viel zu wenig gepflegt, und doch ist ohne ihn ein annehmlich fließendes Sprechen derselben gar nicht erreichbar. Der gebundene Athemsverbrauch ist höchst wichtig für die Charakterisirung der Laute, und seine Vernachläßigung ist eine Hauptursache gewesen, warum bei vielen Taubstummen ihre Aussprache eine schlechte und widrige geworden ist. Die einzelnen Laute verlangen nicht nur ihre richtige Hervorbringung, sondern auch ihre gemessene Dauer, und nach dem Unterschiede, der sich hinsichtlich solcher Dauer bei den Lauten findet, sind sie entweder Stromlaute oder Stoßlaute. Stromlaute sind solche, die

zu ihrer geordneten Aussprache eine gemessene längere Dauer erfordern und deren Aussprache daher einem Strome gleicht; Stoßlaute dagegen schließen ihre Aussprache kurz und schnell ab. Stoßlaute sind: b, d, g, p, t, k. In nk ist nur der letzte Theil, in x und z sind die ersten Theile Stoßlaute. Alle andern Laute sind Stromlaute. Darin, daß die einen Laute Stoßlaute, die andern Stromlaute sind, liegt der Charakter der Laute. Es ist nun sehr wichtig und nothwendig für eine gute und angenehme Aussprache der Taubstummen, daß dieselben die Laute nach ihrem Charakter, also die Stromlaute in längerer Dauer, die Stoßlaute in markirter kurzer Abschließung behandeln. Dazu ist ein Taubstummer besonders anfangs in der Regel von selbst nur gar nicht geneigt, und sein Abschnellen der Stromlaute ist bei ihm ebenso gewöhnlich, als widrig und fehlerhaft. Da muß der Lehrer mit allem Ernst und mit bleibender Ausdauer darauf halten, daß dieser Fehler beseitigt werde, und zwar müssen die Stromlaute als solche ausgesprochen werden, ob sie am Anfang, oder in der Mitte oder am Ende einer Silbe stehen. Namentlich ist darauf zu sehen, daß den Vokallauten ihre Dauer nicht verkürzt werde; denn gerade in ihnen liegt die eigentliche Schwere und Kraft der Silbe, und um sie in ihr hervortretendes Recht dießfalls eintreten lassen zu können, wird erfordert, daß wenn die Silbe mit einem Konsonanten beginnt, der ebenfalls ein Stromlaut ist, dieser Anfangsstromlaut etwas kürzer ausgesprochen werden muß, als wenn er am Ende stünde. Es dürfen also in den Wörtern Faß, Saat, Schuh, Maus, Nacht, Lamm, Jahr, Ruf die Anfangsbuchstaben nicht in derselben Länge ausgesprochen werden, als wenn sie am Ende von Silben stehen, z. B. in den Wörtern Schaf, Haus, Busch, Lamm, Mann, Pfahl, mir u. s. f. Ebenso ist fest darauf zu halten, daß die Stromlaute am Ende einer Silbe oder eines Wortes ihre geeignete Dauer erhalten und ja nicht abgeschnellt werden, und wenn in einer Silbe mehrere Stromlaute neben einander stehen, so muß jeder derselben als Stromlaut zu hören sein und darf deßhalb das Wort „mir“ oder „dem“ nicht ausgesprochen werden wie „mirr“ oder „demm“. Dies gilt namentlich auch bei der Aussprache der zusammengesetzten Vokale au, ai, ei. Auch bei ihnen muß jedem Theil derselben seine erforderliche Zeit zukommen. Eben so wenig darf die Spannung, die zur Aussprache eines tönenden Stromlautes erforderlich ist, am Ende des Lautes nachlassen, also z. B. nicht statt „Leben, wird“ „Leaben und

wiard“ gesprochen werden. Wenn der Taubstummen-Lehrer die Charakterisirung der Laute in der Aussprache seiner Schüler herzustellen suchen wird, so wird er zuerst Mühe haben, seine Schüler daran zu gewöhnen. Aber er gebe hierin nicht nach, sondern bleibe unerbittlich und fest in seiner dießfallsigen Forderung, und in kurzer Zeit wird die Aussprache seiner Schüler sich hierin so verbessern, daß sie dem gebundenen Spiele des Organisten gleichen, und der Lehrer daran seine Freude haben wird. Arnold hat die Nothwendigkeit gefühlt, daß die Schüler an diese Charakterisirung der Laute in ihrer Aussprache zu gewöhnen seien. Aber indem er die Anleitung gibt, dieselben Laute theils schnell, in kürzester, theils lang in anhaltender Dauer auszusprechen, verwischt er gerade bei den Stromlauten ihren eigenthümlichen und ausschließlichen Charakter, den sie als Stromlaute den Stoßlauten gegenüber haben, und seine dießfallsige Anweisung ist darum ebensowohl ein Mißgriff, als der Anlauf zu einem Fortschritt.

Noch entschiedener, anhaltender und ernstlicher dienen den drei genannten Hauptaufgaben, um eine gute Aussprache bei den Taubstummen herzustellen, die nach der ersten Lautentlockung eintretenden Lese- und Sprechübungen. Daß übrigens die Rücksichten, auf welche die Sprech- und Leseübungen ihr Hauptaugenmerk zu richten haben, auch zum Theil schon im ersten Lautsprach-Unterrichte mit beachtet und erfüllt werden müssen, sollte nicht erst gesagt werden dürfen. Der Unterschied besteht bloß darin, daß, nachdem im Lautsprach-Unterrichte die Laute schon entlockt worden sind, die bezeichneten Rücksichten und Aufgaben in den Sprech- und Leseübungen im Vordergrunde stehen, während zuvor nur die Entlockung der Laute selbst die Hauptsache war. Und von dem, was wir hier Sprech- und Leseübungen genannt haben, scheiden wir wieder dasjenige Lesen des Taubstummen, in welchem dasselbe nur das Mittel zur Gewinnung und Befestigung des Lesestoffes selbst ist, und welches die Unterrichtsstufen begleitet und nach der Schulzeit zur eigenen geistigen Befriedigung und Weiterbildung des Taubstummen dient, dessen nähere Besprechung aber nicht mehr in der Aufgabe des vorliegenden Abschnitts liegen kann.

b) Nothwendigkeit der Pflege und Überwachung der Aussprache des Taubstummen die ganze Schulzeit hindurch.

Fassen wir die Aufgaben ins Auge, die der Lehrer zur Erzeugung einer guten Aussprache bei seinen Schülern sich stellen muß, so finden wir, daß die Lösung derselben sich nicht in gar kurzer Zeit erreichen läßt, sondern daß dieser Aufgabe die ganze Schulzeit hindurch gedient werden muß. Die einzelnen Laute sind im Lautsprachunterrichte schon auf einem andern Wege, als bei hörenden Kindern entlockt und gefunden worden. Denn das hörende Kind achtet nur auf den Inhalt und die Qualität des ihm von andern entgegentretenden Lautes, und sein Wille ist dann auf die gleichmäßige Nachbildung des diesfallsigen maßgebenden Vorbildes gerichtet und nimmt nun die Sprechorgane, wie für andere Verrichtungen die andern Organe, in einer Weise in Anspruch, worüber das Kind nicht einmal eine bewußte Kenntniß, viel weniger eine selbstthätige Überlegung hat, und der gleichartige Laut bei dem hörenden Kinde erfolgt in organisch-mechanischer Weise. Für den taubstummen Schüler aber ist der ihm vorgesprochene Laut nicht das maßgebende Vorbild, dessen Nachbildung sein Wille anstreben würde, sondern maßgebendes Vorbild ist für ihn die gesehene Mundstellung des Lehrers, und diese nachzubilden ist das Ziel seiner eigenen Bemühung, und der von ihm selbst alsdann hervorgebrachte Laut ist nur das organisch-mechanische Produkt derselben. Deßhalb ist der Weg, auf dem der taubstumme Schüler sein Sprechen erlangt, nicht der gewöhnliche, wie bei dem hörenden Kinde, sondern ein künstlicher, und sein Produkt erlangt deßhalb wohl in den seltensten Fällen die volle Sicherheit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit wie das Sprechen der hörenden Kinder. Ja wie eigentlich nur der Lehrer das sicherste Bewußtsein und Urtheil darüber hat, ob die Aussprache der Schüler den Anforderungen genüge, so ist auch das Sprechen der tauben Schüler um seines künstlichen Charakters willen und bei der höhern Aufmerksamkeit und Kraftanstrengung, die es von dem Schüler erfordert, stets der Versuchung ausgesetzt, wieder matter, unbestimmter und undeutlicher zu werden, und bedarf deßhalb einer stetigen Überwachung und fortgesetzter Weiterausbildung. Beides aber geschieht auf einem doppelten Wege, erstens auf dem Wege besonderer

Sprech- und Leseübungen, die die ganze Schulzeit hindurch fortgesetzt werden müssen, und zweitens durch die beständige Überwachung und Korrektur der Aussprache der Zöglinge bei den mündlichen Übungen ihres Unterrichts. Es kann nicht stark genug betont werden, wie nothwendig es ist, daß der Lehrer beständig die Aussprache seiner Schüler überwache, und sobald er dabei etwas zu erinnern findet, sogleich die Verbesserung verlange. Sobald der Lehrer in dieser Überwachung nachläßig wird, werden es die Schüler im Sprechen noch viel mehr, und die konsequente Strenge, die man beständig, aber besonders in den ersten Unterrichtsjahren dießfalls übt, lohnt sich reichlich später durch die geringere Mühe, die der mündliche Unterricht veranlaßt und durch die seltneren Verletzungen und Beleidigungen des Ohres, die eine schlechte Aussprache der Schüler dem Lehrer zufügte. Ja es ist Erfahrungssache, daß wenn die Überwachung und Korrektur der Aussprache der Schüler auch bei allen ihren mündlichen Übungen immer eine strenge ist, endlich solche mündlichen Übungen ihre Anstrengung verlieren. Doch sind neben dieser gelegenheitlichen Überwachung und Korrektur der Aussprache der Schüler immer auch noch besondere wöchentliche Sprech- und Leseübungen erforderlich, in welchen die Verbesserung der Aussprache nicht nur ein nebenhergehender, sondern der Selbstzweck derselben ist. Solche Sprech- und Leseübungen bleiben ein Bedürfniß des Unterrichts, schon weil das Sprechen des Taubstummen ein künstliches Produkt des Unterrichts ist, aber auch weil die Herstellung der wünschbaren Qualität dieses Sprechens immer nur auf dem Wege eigens dazu bestimmter Übungen, nicht aber auf dem Naturwege des bloßen Hörens erreicht werden kann. Und wenn auch in den spätern Jahren für solche Übungen wöchentlich nur eine einzige Stunde herausgefunden werden könnte, so ist das doch immerhin noch besser, als die gänzliche Unterlassung derselben.

c) Zweck und Mittel der beständigen Überwachung der Aussprache des Taubstummen.

Was ist der Zweck der genannten Übungen? Antwort: Die Richtigkeit und Annehmlichkeit der Aussprache des Schülers. Der Schüler soll richtig sprechen und lesen, das heißt, er soll nicht Laute auslassen, wo sie hin gehören, nicht Laute einschie-

ben, wo solche nicht hin gehören, soll nicht Laute verwechseln und falsche anstatt der richtigen lesen und aussprechen. Aber er soll insbesondere die einzelnen Laute immer auch in ihren Verbindungen nach ihrem eigenthümlichen Charakter, den wir oben besprochen haben, aussprechen. Und wie den einzelnen Lauten ihre gemessene Zeitdauer einzuräumen ist, so ist solches noch mehr nöthig hinsichtlich der Silben und Wörter. Manche Taubstumme bleiben oft zu lange an dieser oder jener Silbe, oder an diesem oder jenem Worte hängen, und eilen darauf wieder zu rasch über andere hinweg. Dieß macht ihr Sprechen und Lesen wieder ermüdend und unangenehm. Deßhalb hat der Lehrer auch auf diese Seite seine Aufmerksamkeit zu richten. Er begegnet diesem Fehler leicht auch dadurch, daß er seine Schüler zuweilen im Chor lesen läßt und an ein geordnetes Chorlesen sie gewöhnt, wozu besonders rhythmischer Lesestoff sich eignet. Zwar meint Hill, für die poetische Darstellung eines Gegenstandes sei der Taubstumme weniger, als Hörende empfänglich, weil seine Sprachbildung nicht umfassend und tief genug sei und zu wenig in seinem Gemüthsleben wurzle, und weil ihm in Folge seiner Taubheit auch der Reiz entgehe, welchen auf den Hörenden der Wohlklang des Reims und des Rhythmus in der poetischen Darstellung hervorbringe. Allein Hill hat wohl auch hier wieder zwei Begriffe mit einander verwechselt, nämlich die Herstellung eines Rhythmus im Sprechen mit dem rhythmischen Lesen eines poetischen Stoffes. Ein rhythmisches Sprechen ist freilich für den praktischen Gebrauch der Sprache nicht wesentlich und wird im Unterrichte der Lautrichtigkeit und Wohltönigkeit der Vokale und der Geläufigkeit immer nachstehen müssen. Daß aber das rhythmische Lesen eines poetischen Stoffes auch für den Taubstummen möglich sei und seine Bedeutung habe, muß selbst Hill zugeben, wenn er sagt, der Rhythmus überhaupt wirke auch auf die Taubstummen und sei ihnen angenehm. Und es wird sehr zu bezweifeln sein, ob ein Taubstummen-Lehrer allen und jeden poetischen Stoff aus seinem Unterrichte ausschließen kann. Ist aber solches nicht der Fall, so muß das rhythmisch Gegebene auch rhythmisch gelesen werden. Dieses aber hat nicht nur eine Beziehung zum Verständniß des Lesestoffes, sondern dient auch vortrefflich dazu, den Lauten, Silben und Wörtern im Aussprechen ihren

betreffenden Charakter zu geben und die Schüler darin zu üben. Und die Erfahrung lehrt, daß die Schüler solchen Stoff gerne in den Sprech- und Leseübungen behandeln. Daß übrigens poetischer Stoff nur in den letzteren Schuljahren zu solchen Übungen zu verwenden sei, versteht sich von selbst; in den frühern Jahren ist ausschließlich prosaischer Stoff zu wählen und zwar am zweckmäßigsten derjenige, wozu der jeweilige Sprach-, Anschauungs- oder biblische Unterricht veranlaßt.

Vierter Abschnitt.

Die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache selbst.

Mit der Untersuchung, wie der Taubstumme in die Wortsprache selbst, d. h. in die Aneignung und in das Verständniß derselben einzuführen sei, betreten wir die wichtigste Frage der ganzen Taubstummenbildung, eine Frage, die von jeher auch die tüchtigsten Kräfte unter den Taubstummenlehrern beschäftigt hat, und deren Lösung noch immer nicht an ihrem letzten Ziele angelangt ist. Wie die Taubheit das zu ihrer tiefgreifendsten und nachtheiligsten Folge gehabt hat, daß sie dem tauben Kinde die Erlangung der Wortsprache auf dem Naturwege abgeschnitten hat, so ist auch die Aneignung der Wortsprache an dem Taubstummen das unerläßlichste und nothwendigste Mittel, ihm geistig das wieder zuzuwenden, was die Taubheit ihm verschlossen hatte. Aber wie schwer es von Anfang an gewesen sei, und noch sei, die wahre Lösung solcher Aufgabe zu finden, zeigen die verschiedenen Wege, die dießfalls schon eingeschlagen worden sind. Um dieses zu erkennen und auch ein eigenes Urtheil über die Beschaffenheit und den Werth der fraglichen Wege gewinnen zu können, ist es nöthig, daß wir die Eigenthümlichkeiten dieser Wege näher darzulegen suchen.

Da tritt uns entgegen:

A. Der Unterschied der deutschen und der französischen Schule.

Beide Namen rühren wohl daher, daß die beiden edeln Männer, Abbé de l'Epée und Samuel Heinicke, deren ersterer

das erste Taubstummen-Institut in Frankreich, nämlich in Paris, und der andere das erste Taubstummen-Institut in Deutschland, nämlich in Leipzig gegründet hat, schon von Anfang an in wesentlich verschiedener Weise Taubstumme unterrichtet und weil dann andere in andern Ländern theils die Ansichten des einen, theils die des andern adoptirt haben. Daher gehören z. B. zur deutschen Schule nicht alle Taubstummen-Anstalten in Deutschland, und was die französische Schule betrifft, so scheint gegenwärtig auch selbst in manchen französischen Taubst.-Anstalten die Ansicht der deutschen Schule siegen zu wollen. Die Unterschiede dieser beiden Schulen liegen nach unserer Ansicht in dem, was wir in Folgendem zu betrachten suchen.

a) Verhältniß der Lautsprache beim Taubstummen-Unterrichte in der deutschen und französischen Schule.

Abbé de l'Epée hat den Taubstummen hauptsächlich aufgefaßt nach dem Zustande, in welchem er ihn als Zögling erhielt, also als einen Menschen, der nicht sprechen, aber doch mimisch sich ausdrücken könne, und dessen Hand ebenso, wie die eines Hörenden, befähigt sei, schreiben zu lernen, und ist dann von der Ansicht ausgegangen, der Taubstumme sei nur innerhalb des vorgefundenen Zustandes geistig auszubilden, deßhalb auch nur vermittelst der Schrift und der Gebärdensprache in die Wortsprache einzuführen. Es läßt sich nicht leugnen, daß die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache auch auf diesem Wege möglich sei: denn die Wortsprache tritt ja, wie wir im dritten Abschnitte gesehen haben, in die äußerliche Erscheinung eben so gut ein durch das geschriebene, als durch das hörbar gegebene Wort, und an und für sich sind die Begriffe weder ausschließlich noch unbedingt an die Schrift- noch an die Lautform gebunden. Aber der angedeutete Grundsatz der französischen Schule ist darum nicht unantastbar. Denn wenn von dem Werth der Schrift- und der Lautform die Rede ist, so handelt es sich nicht nur um das Verhältniß derselben zur Darstellung des Begriffs, sondern auch um die Beschaffenheit ihres Einflusses auf die geistige Seite des Redenden und Angesprochenen. Und da wirkt auf den Menschen das hörbare Wort in anderer Weise ein, als das bloß geschriebene. Und

auch für den Taubstummen wird das selbstgesprochene Wort zugleich ein innerlich selbstgehörtes, das auf den geistigen Menschen des Taubstummen in derselben Weise einwirkt, wie auf den Hörenden? Es hat also die französische Schule eine geistige und organische Befähigung des Taubstummen übersehen, die er doch wirklich besitzt, und sie kann deßhalb nicht behaupten, sie habe den Taubstummen vollständig richtig aufgefaßt. Und wenn sie auch in ihrer Weise den Taubstummen ausbildet, ja ihn sogar auf die Bildungsstufe eines Massieu erhebt, so hat sie doch nur eine Bildung erreicht, die zwar den Taubstummen ziert und die ihn geistig gehoben, die aber doch ihn nur in der Klasse der Taubstummen gelassen, keineswegs ihn für den gewöhnlichen und natürlichen Verkehr mit Vollsinnigen befähigt hat. Stumm geht ein solcher Taubstummer durch die Welt hin und gebärdet, daß einem die Augen wehe thun möchten, aber der Hörende geht mit Bedauern an ihm vorüber. Kommt ein solcher Taubstummer zu andern, die nach deutscher Methode unterrichtet wurden, und gleichen geistigen Bildungsstand mit ihm erreichten, so fühlt er ihnen gegenüber bald mit innerem Schmerze, was an ihm selbst versäumt worden ist, und trauert. Wir müssen deßhalb den bezeichneten Grundsatz der französischen Schule verwerfen, und wissen mit innigster Überzeugung, daß Heinicke schon von Anfang an hierin einen bessern Weg eingeschlagen hat. Heinicke hat hauptsächlich das Ziel ins Auge gefaßt, das der Taubstumme durch Unterricht erreichen sollte, und dieses Ziel nicht in einer geistigen Ausbildung überhaupt, sondern auch darin gesucht, daß der Taubstumme in die beiden Erscheinungsweisen der Wortsprache eingeführt und dadurch den Hörenden hinsichtlich des Verkehrs so gut als möglich gleichgestellt werde. Deßhalb hat er von Anfang an an der Nothwendigkeit des eigenen hörbaren Sprechens des Taubstummen festgehalten und die Lautsprache in seinen Unterricht aufgenommen und diese eben so gut wie die Schrift zur Unterrichtsform gemacht, und wenn er auch in dem Streite, den er dießfalls mit Abbé de l'Epée führte, nicht gesiegt hat, weil er zu seinem Streite nicht die richtigen Waffen gebrauchte, so ist um deßwillen doch die Wahrheit seines Grundsatzes nicht unterlegen und selbst die französische Schule kann sich dieser Wahrheit immer weniger verschließen, und jeder Taubstummen-Lehrer, der einmal nach deutscher Methode unterrichtet hat, weiß so gut, daß die deutsche Schule hierin den richtigeren Grundsatz besitzt und be-

folgt, daß er um keinen Preis denselben wieder verlassen möchte. Freilich handelt es sich dabei nirgends um die Wahl der Lautsprache allein, sondern nur um die Mitaufnahme und wahrhaftigste Mitverwendung derselben im Unterrichte neben der Schrift, während die französische Schule nur die Schrift als Unterrichtsform angewendet wissen will.

b) Stellung des mimischen Ausdrucks zum Unterricht in der deutschen und französischen Schule.

Eine zweite Eigenthümlichkeit der französischen Schule ist die, daß in ihr die Begriffe und Sprachgesetze ursprünglich mimisch fixirt, daß also die mimischen Zeichen zu Trägern der Begriffe und Sprachgesetze genommen werden, während die Fixirung der Begriffe und Sprachgesetze in der deutschen Schule von Anfang an in der Wortbezeichnung geschieht. So tiefgreifend diese Sache ist, so hat man sie bisher in der Regel zu wenig ins Auge gefaßt. Um sich aber zu überzeugen, daß wirklich in der französischen Schule die mimische Begriffs-Fixirung stattfinde, nehme man nur die „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre“ von Czech vor sich, wo der Verfasser Folgendes ausspricht: „Der Taubstummen-Lehrer soll den Schüler nicht nur sprechen und schreiben, sondern das Gesprochene und Geschriebene verstehen und anwenden lehren. Dazu ist die Gebärdensprache unentbehrlich, und sie kann durch mündliche und schriftliche Mittheilung erst im Verlaufe des Unterrichts allmählig ersetzt werden. Die Entwicklung der Begriffe ist bei dem Taubstummen durch die Gebärdensprache bedingt; ohne Gebärdensprache kann man dem Taubstummen weder die Bedeutung einzelner Wörter, noch weniger den Sinn ganzer Sätze erklären. Man spreche oder schreibe ihm tausendmal Wörter, z. B. Wurm, Schlange, Hirsch und dergl. vor und lasse sie von ihm tausendmal nachsprechen und nachschreiben, so wird man dennoch die Vorstellung dieser Gegenstände in seiner Seele nicht wecken, wenn man sie ihm nicht zugleich in der Wirklichkeit oder Abbildung zeigt, oder durch natürliche Gebärdenzeichen und durch Vergleichung mit andern Thieren, die er kennt, versinnlicht.“ Diese Stelle scheint zwar mehr die Nothwendigkeit der anfänglichen Anwendung der Gebärdensprache in dem Unterrichte, als die der durchgreifenden mimischen Fixirung der Begriffe und Sprachgesetze

anzudeuten. Ja Czech sagt sogar weiter, der Lehrer solle die Gebärdensprache nur als das, was sie sei, nämlich als Unterrichtsmittel, nicht aber etwa als Lehrgegenstand, behandeln. Für alle vorkommenden Dinge Gebärdenzeichen zu verabreden und festzusetzen, sei unnöthige und unfruchtbare Mühe. Denn schreiben und sprechen soll der Taubstumme lernen, nicht deuten. Nur in Fällen, wo Vorzeigung und Versinnlichung nicht möglich sei oder nicht zureiche, müsse man Gebärdenzeichen, Mienen und erklärendes Handeln gebrauchen. Dieß sei hauptsächlich bei abstrakten und übersinnlichen Begriffen der Fall, aber hier oft weit weniger schwierig, als die Beschreibung abwesender sinnlicher Dinge, die dem Taubstummen weder in der Wirklichkeit, noch in Abbildungen gezeigt werden können, und von denen er sich auch nicht durch Vergleichung mit andern ähnlichen Gegenständen analoge Vorstellungen machen könne. Daher sei es sehr zweckmäßig, zumal gleich in der ersten Zeit des Elementarunterrichts, den Kopf des Taubstummen mit Wörtern zu füllen, deren Bedeutung man ihm nicht anders, als durch Gebärden erklären könne. Man könnte sich versucht fühlen, zu glauben, Czech stehe mit den Vertretern der deutschen Schule auf gleichem Boden, weil er ja auch nicht will, daß der Taubstumme nur deuten, sondern daß er sprechen und schreiben soll. Aber die Gemeinsamkeit ist deßhalb doch noch keineswegs vorhanden. Denn wenn er die Vorstellungen erst von dem Worte ableitet, so ist dies bei uns Deutschen ein anderer Fall. Wir erzeugen und wecken die Vorstellungen durch die herbeigerufene Anschauung, auf welche wir zur Unterstützung unserer Absicht zwar vielleicht noch mimisch hinweisen, aber erst für die dadurch eingetretene Vorstellung geben wir das Wort. Czech aber läßt durch mimische Mittel aus der Anschauung und dem Worte heraus die gesuchte Vorstellung des Wortes erst hervorgehen. Und daß er die Vorstellung an das Gebärdenzeichen knüpfe, zeigt sein eigenes Werk in dessen weiterem Verlaufe. Seite 128 f. sagt er, wolle man bei grammatischen Sprachübungen Begriffe und Form bestimmter Redetheile durch Gebärden ausdrücken; wolle man den Taubstummen auffordern, einen und denselben Begriff, z. B. „untreu, stehlen, Dieb“ in verschiedenen Formen, als in der Form eines Haupt-, Bei- und Zeitwortes u. s. f. auszudrücken, so müsse man für diese verschiedenen Modifikationen der Begriffe eigene Zeichen annehmen, welche, obgleich konventionell, dennoch in gewissen Beziehungen von der Natur entlehnt sein kön-

nen. So lehrt er die Bezeichnung des männlichen Sprachgeschlechts durch Hinweisung auf die Kopfbedeckung und die Andeutung des Hutabnehmens, die des weiblichen Geschlechts durch Berührung des Ohrläppchens, und die des sächlichen Geschlechts durch Ausstreckung der flachen Hand; ferner die Unterscheidung der Grundzahlen durch Emporhalten der Finger, die der Ordnungszahlen durch Angabe der Zahl mittelst Emporhaltung der Finger mit Hinzufügung des Zeichens für Ordnung oder Reihe oder Folge der Dinge durch eine Linie von der Rechten zur Linken, die der Gattungszahlen entweder durch Erhebung des Daumens mit Hinzufügung des Zeichens der Gleichheit, indem man die beiden Zeigefinger neben einander legt, oder durch Hinzufügung des Zeichens für Verschiedenheit, indem man die beiden neben einander liegenden Zeigefinger auseinander führt u. s. f., die Bedeutung des Bindewortes auch durch Nebeneinanderlegung der Zeigefinger und mitfolgendes Kopfnicken, das Fragewort Wie? und den Begriff der Beschaffenheit und Eigenschaft durch wiederholte Bewegung oder Wendung der emporgehaltenen flachen Hand nach beiden Seiten. Gleiches Verfahren ist in seinem ganzen Werke durchgeführt, und was er also früher in Abrede gestellt zu haben scheint, hat er in Wirklichkeit dennoch selbst ausgeführt. Und wer Schwarzers „Lehrmethode zum Unterricht der Taubstummen" durchgeht, wird der Thatsache nicht mehr widersprechen, daß in der französischen Schule die Begriffe und Sprachgesetze mimisch fixirt werden. Schwarzer selbst sagt, er komme wieder darauf und sage es noch einmal, daß die Bedeutung eines jeden Wortes dem Taubstummen gebärdend malerisch und durch alle nöthigen Umschreibungen und Anführung passender Beispiele versinnlicht und anschaulich vor Augen gestellt werden müsse; daß der Lehrer jeden Begriff, so wie er ihn selbst besitze und wie er eigenthümlich zu verstehen sei, und bei manchen ihm auch die Etymologie des Wortes angebe, so lange umständlich durch seine Gebärde zu beschreiben habe, bis ihn der Taubstumme richtig aufgefaßt und verstanden habe und daß in dieser Art Unterricht der größte Kunstgriff und zugleich die größte Geschicklichkeit des Lehrers bestehe, welche alles bisher Gesagte umfasse. Was ist nun von der mimischen Begriffsfixirung zu halten? Es könnte scheinen, die französische Schule habe hierin das Richtigere getroffen, weil ja die Gebärdensprache die ursprüngliche Ausdrucksweise des Taubstummen sei, also zu der Wortsprache für den Taubstummen in demselben Verhältniß stehen

müsse, wie eine Muttersprache zu einer fremden Sprache. Es wäre dieses richtig, wenn die Gebärdensprache nach Inhalt und Qualität der Wortsprache ebenbürtig und entsprechend wäre. Da aber die Gebärdensprache einen von dem Charakter der Wortsprache wesentlich verschiedenen Charakter besitzt und insbesondere der benennenden und dadurch abstrahirenden Kraft der Wortsprache gänzlich mangelt, so ist das, was in mimischen Zeichen fixirt werden kann, nie und nimmer der Begriff, sondern nur die sinnliche Erscheinung selbst, oder das Spiegelbild derselben in der innerlichen Vorstellung, dem aber die Abstraktion noch fehlt. Und wenn die Mimik zu Bestandtheilen greift, welche ihren Zeichen den Stempel des logischen Charakters oder logischen Verhältnisses der Sprache aufdrücken sollen, so sind solche mimischen konventionell gewählten Bestandtheile nicht aus der Natur der Gebärdensprache selbst hervorgegangen, sondern nur eingepfropfte künstliche Formen, die ihr Verständniß erst nur in der Wortsprache finden können, deren Erlangung sie doch erst vorbereiten und begründen sollten. Liegt aber das Verständniß jener künstlichen Formen erst in der Wortsprache selbst und läßt diese durch jene sich nicht umgehen, wozu sind dann diese mimischen Beigaben überhaupt nothwendig, da doch nur die Wortsprache die wahre Trägerin der Begriffe und Sprachgesetze ist? Die deutsche Schule hat deßhalb die mimische Begriffsfixirung verworfen.

c) Die Wege der mimischen Begriffsbezeichnung in der französischen Schule.

Aus dem Grundsatz der durchgreifenden mimischen Begriffsfixirung sind auch die verschiedenen Wege der Ausführung derselben hervorgegangen. Es haben nämlich hierin Abbé de l'Epée, Abbé Sicard und Abbé Jamet folgende Wege eingeschlagen. Abbé de l'Epée hatte, wie Schmalz angibt, zweierlei Zeichen, erstens für die Wörter selbst und die damit bezeichneten Begriffe als Wurzeln, z. B. lieb (im Allgemeinen), zweitens für die grammatische Bestimmung der Wörter als Zeitwörter, Hauptwörter, Eigenschaftswörter, Nebenwörter, Fürwörter, Vorwörter, Bindewörter, Zahlwörter, Empfindungswörter, für die verschiedenen Zeiten, Personen u. s. f., z. B. lieben, liebkosen (als Zeitwörter), Liebe, Liebhaber (als Hauptwörter), lieb, liebreich, lieb-

lich, liebenswürdig (als Eigenschafts- und Umstandswörter). Er schrieb nun zuerst ein Wort auf und suchte dann die Bedeutung desselben seinen Zöglingen durch die natürliche Zeichensprache zu erklären. Mit der Erklärung des Begriffs durch die natürliche Zeichensprache verband er allemal das Schreiben des angedeuteten Wortes und suchte dasselbe so dem Taubstummen einzuprägen. Er führte auf diese Art seine Zöglinge durch sinnliche zu übersinnlichen Begriffen.

Abbé Sicard wich nach und nach in seinem Sprachunterrichtsgange von dem seines Lehrers ab. Von der Ansicht ausgehend, daß aller Grund einer Sprache in der Natur des Gedankens selbst aufgefunden werden müsse, glaubte er dann auch vorweg die geistige Kraft des Taubstummen wecken und üben und den Sprachunterricht so ertheilen zu müssen, daß die ganze Sprachlehre gleichsam aus dem Schüler selbst hervorgehe, die Sprachgesetze aus seiner Seele entwickelt würden. Er gieng mithin von den Sachen aus und suchte seinen Zöglingen durch die natürliche Zeichensprache zuerst den Begriff derselben beizubringen und durch sie sodann die Sprache zu entwickeln, während l'Epée von dem Worte ausgieng und hierauf erst den durch dasselbe bezeichneten Begriff mittelst der Gebärdensprache erklärte. Er war vorzüglich bemüht, die eigene Thätigkeit seiner Zöglinge anzuregen, überzeugt, daß da, wo dies nicht geschieht, alle Arbeit vergeblich ist und die Selbsthilfe des Taubstummen ganz unmöglich wird.

Abbé Jamet gibt, wie Schmalz sagt, Folgendes als seine Grundsätze beim Unterricht der Taubstummen an, er beschränke sich nicht darauf, wie Abbé de l'Epée, seinen Zöglingen das, was sie schreiben sollen, durch Zeichen in die Feder zu diktiren, eben so wenig lege er sich, wie Sicard, den Zwang auf, die Wörter unserer Sprache jederzeit durch lange umschreibende Zeichen wieder zu geben. Er bediene sich der mimischen Handlung nur, wenn es darauf ankomme, dem Taubstummen den wahren Sinn oder die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes begreiflich zu machen. Sei er aber einmal begriffen, so habe er die Pantomime nicht nöthig. Ein einziges einfaches und bestimmtes Zeichen trete an ihre Stelle. Er habe es sich zum Gesetze gemacht, nur sehr einfache Zeichen zu gestatten, und selbst für diejenigen Wörter seiner Sprache, welche mehrere noch so verschiedene Bedeutungen haben, immer nur eins zu brauchen. Dieser Gang scheine ihm um so natürlicher, als in der französischen

Sprache ein Wort von noch so vielen Bedeutungen darum in der Schreibung wie in der Aussprache sich niemals ändere. Wohl aber sehe er bei der Bildung der Zeichen darauf, daß sie sich leicht geben lassen und nur eine einfache Bewegung der Hand oder des Körpers erfordere. Sei er genöthigt, verschiedene Zeichen für einen Begriff eintreten zu lassen, so müssen solche gleichzeitig gegeben werden. Z. B. den Begriff wachsen bezeichne er dadurch, daß er die Hand umgekehrt der Erde nähere, sie dann erhebe und die an den Spitzen vereinigten Finger sich öffnen und entfalten lasse. Die natürlichen Gebärden seien für die Zöglinge seiner Anstalt dasselbe, was uns ein Wörterbuch sei. Sie dienen dazu, dem Taubstummen die Definition des Wortes zu geben oder wenigstens die rechte Bedeutung desselben begreiflich zu machen. Aus diesem Gesichtspunkte betrachtet seien sie durchaus nothwendig. Aber diese langen und umständlichen pantomimischen Handlungen werden bald abgekürzt und auf ein einziges einfaches Zeichen zurückgeführt, so wie in einem französischen Wörterbuche jedes Wort nur der kurze Inbegriff aller der zahlreichen zu seinem Verständniß erforderlichen Erläuterungen sei.

Um ein Beispiel zu haben, wie die Bezeichnungsweise Sicards von der Jamet's abweiche, so ist, wie Jäger sagt, der Begriff Unterthan nach Jamet auf folgende Art zu bezeichnen: Erstens ein Zeichen für das Vorwort „unter". Man führt die Enden der Finger der rechten Hand unter die flache Linke. Zweitens Zeichen für das Zeitwort „werfen", nämlich Nachahmung der Handlung des Werfens einer Sache auf die Erde. Drittens Zeichen des Hauptwortes. Sicard will dasselbe folgendermaßen bezeichnet haben. Erstens: man stellt einen regierenden Fürsten in der Ausübung seiner Gewalt mimisch dar. Zweitens: Personen, welche bereit sind, Befehle zu befolgen. Drittens: Zeichen für höher und niederer, nämlich die linke Hand wagrecht über den Kopf erhoben und die rechte unter die linke geführt nebst dem Zeichen für befehlen und gehorchen.

Schmalz glaubt den Zeichen Sicards vor denen Jamets den Vorzug geben zu müssen und sagt, Sicards Zeichen seien reine Begriffszeichen, Jamets Zeichen dagegen empfehlen sich weder als Begriffs- noch als Wortzeichen, weil sie in ersterem Falle wenig oder gar keine Analogie mit den Gegenständen haben, welche die Wörter bezeichnen, und in letzterem gegen die Natur der Gebärdensprache des Taubstummen gebildet seien, die es unmittelbar und allein mit den Begriffen selbst zu thun haben,

und von unserer Art und Weise, diese sprachlich zu bezeichnen, nichts wisse. Wenn Schmalz hier die Behandlungsweise Jamets tadelt, so befindet er sich selbst dabei in einem noch tieferen Irrthum. Denn daß es die Gebärdensprache unmittelbar und allein mit den Begriffen zu thun habe, ist ganz und gar unrichtig. Die Gebärdensprache hat es einzig und allein mit den Erscheinungen und Wahrnehmungen zu thun und kann die Vorstellungen nicht abstrahiren. Und wenn es auch richtig sein kann, wenn die Wortsprache selbst zum Gegenstande einer Betrachtung genommen wird, daß alsdann die Wortsprache nur in ihrer Beziehung zu den Begriffen und Gedanken aufzufassen sei, so handelt es sich doch um etwas ganz anderes, wenn ein Kind und so auch der Taubstumme die Wortsprache erst erlangen soll. Da ist kein Kind befähigt, zuerst seiner Begriffe und deren Bestandtheile und Formen bewußt zu werden, sie anzudeuten oder sie sich andeuten zu lassen und dann erst das Wort dafür anzunehmen. Das Kind hält sich an die Erscheinung und Erfahrung, sucht und eignet sich dafür die Bezeichnung an und es entwickeln sich hiedurch in ihm Begriffe und Gedanken, aber nicht diese sind es, auf die seine weitere Aufmerksamkeit gerichtet ist, sondern es ist immer wieder dieselbe Quelle, die ihm zuerst Begriffe und Gedanken gegeben hatte. Das ist für den Taubstummen ganz derselbe Fall. Sicard ist deßhalb, wenn wir den Unterricht des Taubstummen ins Auge fassen, von einer entschieden unrichtigen Voraussetzung ausgegangen. Die deutsche Schule weiß besser, was die wahre Grundlage zur Aneignung der Wortsprache an den Taubstummen ist. Jäger sagt, wenn er wählen müßte, so würde er die Zeichen von Jamet denen des Abbé Sicard vorziehen, und zwar, weil sie nicht nur einfacher seien, sondern auch sich enger an unsere Sprache anschließen, daher sie die Erlernung von dieser mehr als die von Sicard erleichtern möchten. Dem, was Jäger hier gesagt hat, würden wir zustimmen, wenn die Gebärdensprache auch selbst eine Wortsprache wäre, d. h. denselben Charakter hätte, wie diese und wenn mit den einzelnen mimischen Zeichen ebenso aus dem Zusammenhang auch ein verschiedener Sinn, z. B. eine eigentliche und eine uneigentliche Bedeutung sich ergeben und verbinden würde, wie dies bei den Wörtern der Fall ist. Da aber dieses mit dem Charakter und Wesen der Gebärdensprache unvereinbar ist, so müssen wir auch in der Jamet'schen Bezeichnungsweise eine unrichtige Grundanschauung der Sache erkennen, die wir

nicht billigen können. Wenn l'Epée sich mit der ersten Art seiner Zeichen begnügt hätte, welche bloße Bezeichnungen der Sache waren, so müßten wir ihm den Vorzug vor Sicard und Jamet geben. Aber durch die zweite Art seiner Zeichen treibt auch er die Gebärdensprache in das Künstliche und Unnatürliche hinein und so müssen wir von diesen drei französischen Wegen sagen, daß die deutsche Schule sich nicht zu denselben verstehen könne.

d) Die lexikalische Begründung der Wortsprache in der französischen Schule.

Eine weitere Eigenthümlichkeit der französischen Schule ist die allzu ausgedehnte lexikalische Begründung der Wortsprache. Schwarzer sagt, wie jeder Mensch, wenn er eine fremde Sprache künstlich aus Büchern erlerne, so müsse auch der Taubstumme, bevor er zum grammatischen Unterricht übergehe, sich einen Wörtervorrath sammeln. Alles, was ist, wie es beschaffen ist und was mit ihm geschieht, werde ihm mit Hauptwörtern, Beiwörtern und Zeitwörtern angezeigt. Durch einen solchen Unterricht werden die Taubstummen zur Grammatik vorbereitet. Wenn nun der Taubstumme sich einen hinreichenden Vorrath von Wörtern erworben habe, — (Schwarzers Sammlung von Wörtern für die unterste Klasse besteht etwa aus 500 Hauptwörtern, 300 Eigenschafts- und 400 Zeitwörtern) — dann sei es Zeit, ihn zu unterrichten, wie diese Wörter, um damit etwas verständlich sagen zu können, gebraucht werden müssen. Auch die deutsche Schule hat von diesem Verfahren wenigstens in früherer Zeit sich nicht frei erhalten. Denn auch das Wörterbuch, welches Jäger seiner Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder angeschlossen hat, könnte dagegen angeführt werden. Und Reich sagt, die nächste Sorge nach Bildung der Artikulation gehe auf Anschaffung eines hinreichenden Vorraths von Materialien zum Bauen, d. h. von Wörtern, die den Begriffen, den sinnlichen sowohl als den nur denkbaren zu Zeichen dienen und erst dann durchwandele man mit den taubstummen Schülern die Grammatik. Doch immer mehr kommt die deutsche Schule, wenn sie nur erst eine mäßige Anzahl von Namen konkreter Gegenstände gegeben hat, dahin, die weiteren Begriffe nur durch ihre Anwendung im Sprachgebrauch zu geben und zu befestigen, statt sie in der Weise der Anlegung eines Lexikons dem Schüler als Mate-

rialien mitzutheilen, die er hernach zu Sätzen und Perioden zu verwenden habe. Jäger sagt, die Belehrungen über das durch die Worte Bezeichnete müssen bei dem Taubstummen-Unterrichte mit der Belehrung über die Formen der Sprache Hand in Hand gehen. Es wäre verkehrt, wenn man Sprachformen an Beispielen lehren wollte, welche dem Schüler dem Inhalte nach nicht verständlich wären; aber eben so wenig dürfe man zu viele Zeit ausschließlich der Belehrung über die Bedeutung einzelner Wörter widmen und dann erst zu Sätzen übergehen. Dieses müsse vielmehr so bald als möglich geschehen. Wir setzen hinzu: Auf lexikalischem Wege wird die Erlernung einer fremden Sprache zwar unterstützt, aber zu seiner Muttersprache gelangt niemand auf diesem Wege. Deßhalb kann ein ausgedehnter Weg der lexikalischen Mittheilung der Bestandtheile der Sprache auch im Taubstummen-Unterrichte kein richtiger und natürlicher sein, und die deutsche Schule kann denselben weder annehmen noch beibehalten.

e) Summarisch praktischer Sprachunterricht in der französischen Schule.

Der französischen Schule ist noch eigenthümlich ihr sogenannter summarisch praktischer Sprachunterricht, welcher nach Schwarzers Andeutung darin besteht, daß alle Frageformen, die bei diesem oder jenem Redetheil, Satztheil und Sprachverhältniß möglich sind, sowie auch gewisse Arten der darauf folgenden Antworten in Heften neben einander gestellt sind, die mit dem Schüler eingeübt und von ihm memorirt werden, damit er nach ihnen, wie nach mustergiltigen Vorbildern seine eigene Sprechweise einrichte. Schwarzer sagt, im künstlichen Schulunterrichte müsse dem Gebrauch der Sprache die Erklärung der Elementarsätze vorausgehen. Wenn der Taubstumme die Elementarsätze nicht verstehe, dann sei für ihn kein Sprachgebrauch denkbar. Der Sprachgebrauch bestehe in der Mittheilung eigener und in der Erforschung fremder Gedanken. Ein solcher unmittelbarer Sprachgebrauch sollte zwischen dem taubstummen Schüler und seinem Lehrer stattfinden. Aber derselbe müsse einen Anfang haben, welcher für ihn deutlich sei, und er sei die Sammlung aller Elementarsätze, um nach ihrem Muster seinen ganzen Wortvorrath zu gebrauchen, und alle Sätze des Lehrers, sowohl die erzählenden als die fragenden darnach verstehen zu

können. Es läßt sich nicht leugnen, daß auch auf dem Wege eines summarisch praktischen Sprachunterrichts etwas zu erreichen sei: Aber ein Taubstummen-Lehrer, der auf richtiger Grundlage und in wahrhaft geistbildender und frei entwickelnder Weise seine Schüler in die Wortsprache einführen und in dem freien Gebrauch derselben ausbilden will, kann zu solchem Mechanismus nicht greifen, und so ist nach allen Seiten eine Vereinigung oder Übereinstimmung der französischen Schule mit der deutschen nie zu hoffen. Übrigens soll damit nicht gesagt sein, daß nicht auch die französische Schule erfreuliche Resultate erziele. Aber die deutsche Schule erreicht auf besserem Wege ein reelleres und ungleich höheres Ziel.

B. Wege zur Einführung des Taubstummen in die Wortsprache in der deutschen Schule.

In der deutschen Schule sind es bis jetzt drei Hauptwege gewesen, auf welchen man dem Taubstummen die Wortsprache beizubringen gesucht hat, erstens ein Weg mechanischer Befähigung des Schülers für die Erlangung der Wortsprache, zweitens der Weg eines formell bestimmten Sprachunterrichts und drittens der Weg einer materiell bestimmten Sprachaneignung.

a) Die mechanische Befähigung des Taubstummen für die Wortsprache.

Den Weg mechanischer Befähigung des Schülers für die Erlangung der Wortsprache hat Graser eingeschlagen und in seinem Werke: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wieder gegebene Taubstumme“ empfohlen. Er ist von der allerdings richtigen Ansicht ausgegangen, daß die für den Tauben bedeutungsvollste Folge der Taubheit die Nichtempfänglichkeit desselben zur Erlangung der Wortsprache auf dem Naturwege, und daß mit der Nichterlangung der Wortsprache auch aller bildende Einfluß dessen abgeschnitten sei, was im Gefäß der Wortsprache gegeben werde. Ferner hatte er erkannt, wie die Wortsprache hörbar erscheine und durch das Ohr des Angesprochenen vernommen werde, so habe sie auch eine sichtbare Erscheinungsweise und könne in dieser auch von dem Auge des

Angesprochenen gesehen werden. Wir müssen ihm vorerst in diesen beiden Ansichten beistimmen, und wissen ja wohl, daß die Wortsprache sich theils in Lautform, theils in Schriftform kundgebe. Ja wir können mit Graser noch einen Schritt weiter gehen. Er hatte die Ansicht, wie die Wortsprache in sichtbarer Form sich durch die Hand als Schrift darstellen lasse, so trete sie auch in eine sichtbare Erscheinungsweise ein durch die Mundstellungen und die Gesichtszüge, die sich beim Aussprechen von Lauten und Wörtern ergeben, was er die Gesichtssprache nannte. Wir erkennen mit ihm nicht nur eine solche Gesichtssprache an, sondern wissen, daß auch das sogenannte Hand-Alphabet eine sichtbare Darstellungsweise der Sprachlaute, also in gewissem Sinne ebenfalls eine Schrift ist. Nun aber glaubte Graser, weil die Wortsprache eine sichtbare und eine hörbare Erscheinungsweise habe und in beiden die Wortsprache selbst sich darstelle, so müsse der Taube die Wortsprache selbst ebenfalls erlangen können, wenn sie ihm auch zuerst in ihrer sichtbaren Erscheinungsweise entgegentrete und glaubte nun, in möglichster Ausbildung des Taubstummen, die Gesichtssprache zu lesen, also in möglichster Ausbildung der Absehfertigkeit des Tauben den zureichenden Weg zur Erlangung der Wortsprache, also auch zur Lösung der Kardinalaufgabe der Taubstummenbildung gefunden zu haben. Zu dem Ende suchte er die Unterschiede der Mundstellungen bei der Aussprache der einzelnen Laute durch Zeichnungen anschaulich zu machen, und hatte sich in seine Meinung so sehr verrannt, daß er glaubte, sogar in den Schriftzügen des kleinen lateinischen Alphabets seien die Eigenthümlichkeiten der betreffenden Mundstellungen angedeutet, was man herausbringen könne, wenn man dabei die Phantasie etwas nachhelfen lasse. Er selbst aber hat für seine dießfallsige Anweisung so viel Phantasie benützt, daß wir seine ganze dahin zielende Ansicht in das Gebiet der bloßen Phantasie verweisen müssen. Und selbst wenn wir der Absehfertigkeit des Taubstummen einen hohen Werth und Nutzen zuerkennen müssen, so müssen wir uns doch wundern, daß Graser es so sehr übersehen konnte, daß die Wortsprache nicht nur ihre äußerliche Erscheinungsseite, sondern auch eine Seite geistigen Inhalts habe, und daß ein Wort zu sehen oder zu lesen noch nicht so viel heiße, als es zu wissen und zu verstehen, sonst müßte ja auch ein Papagei die Wortsprache erlernen, und sich in einen menschlichen Verkehr einlassen, oder sonst müßten wir eine fremde Sprache schon

dadurch uns zueignen können, daß wir nur die Lautzeichen lernten, in welchen jene Sprache geschrieben wird. Wie konnte er doch vergessen, daß nicht das bloße Vorsprechen des Wortes auch schon das Verständniß desselben nach sich ziehe, sondern daß dieses Verständniß erst durch die hinzutretenden bedingenden Verbindungen gegeben werde? Wir finden deßhalb auf dem Graser'schen Wege die Sprachaufgabe der Taubstummenbildung nicht gelöst, obgleich wir zugestehen müssen, daß eine ausgebildete Absehfertigkeit des Taubstummen den Unterricht ungemein unterstütze und wir darum sie möglichst zu erlangen suchen müssen.

b) Der formell bestimmte Sprachunterricht in der deutschen Schule.

Wichtiger als der vorige Weg der deutschen Schule im Taubstummen-Unterrichte ist der zweite gewesen, der wohl von Anfang der Taubst.-Institute an in diesen betreten worden ist und auch jetzt noch in manchen, sei es mit diesen oder jenen Modifikationen, angewendet wird, nämlich der Weg eines formell bestimmten Sprachunterrichts. Das Eigenthümliche dieses Weges besteht darin, daß der ganze Unterrichtsgang, also die erste Begründung und die ganze Stufenfolge der Sprachmittheilung durch Rücksichten bedingt und geordnet wird, die in einem System der Wortsprache selbst liegen. Deßhalb ist auch dieser Sprachunterricht in mancher Beziehung ein Kind und ein Wiederschein der frühern Sprachanschauung überhaupt gewesen. Ehe die Becker'sche Sprachanschauung erschienen war, glaubte man unter Sprachunterricht nichts anderes verstehen zu müssen, als eine Vorführung der äußerlichen grammatischen Formen, die sich bei den Wortgattungen finden. In solcher Weise war z. B. die sogenannte theoretisch-praktische Schulgrammatik von Heyse abgefaßt, und der deutsche Sprachunterricht wurde in vielen Schulen nach ihr gegeben. In die Zeit aber, in welcher diese Art der Sprachanschauung die allein gekannte und herrschende war, fiel auch die Gründung der meisten Taubstummenanstalten und fiel deßhalb auch die früheste Einrichtung des Sprachunterrichts in denselben. Deßhalb ist es nicht zu verwundern, daß die Taubstummen-Lehrer unter Sprachunterricht sich zunächst eben auch nur einen Unterricht dachten, der den taubstummen Schüler in einer wohldurchdachten und sichern Stufenfolge von

einer Sprachform zur andern, von einem Sprachgesetze zum andern führen müsse, wodurch dann der Schüler die Befähigung erlangen sollte, innerhalb solcher Formen und Gesetze sich später selbständig auszudrücken. Von dem Standpunkte aus, den der Taubst.-Unterricht gegenwärtig einnimmt, wird diese Ansicht vielleicht vornehm belächelt. Aber wer noch selbst aus jener frühern Zeit stammt, vielleicht selbst sich unter vielen Kämpfen und Versuchen erst aus derselben herausgearbeitet hat, der lächelt nicht, sondern staunt über die Mühe, das Suchen und Ringen der damaligen Taubstummen-Lehrer. Und bei genauerer Betrachtung der dahin einschlagenden Schriften hat man sich noch mehr zu wundern darüber, daß ihre Verfasser sich erst nicht einzig und allein von der damaligen Zeitansicht über Sprache und Sprachunterricht gefangen halten ließen und in der Sprachaufgabe nicht nur die bloße Vorführung von Formen und Gesetzen sahen, sondern daß sie bereits die geistige Seite der Wortsprache, die Bedingungen und Erfordernisse des Sprach-Verständnisses so klar und selbständig ins Auge faßten, daß wir noch heute vieles von ihnen zu lernen haben und ihre Grundansicht noch von vielen festgehalten wird. Als freilich die Becker'sche Sprachanschauung erschienen war, die an die Stelle der äußerlich formellen Grundlage die logische (die syntaktische) setzte, hat nicht nur überhaupt die frühere Ansicht über die Einrichtung des Sprachunterrichts gewankt, sondern dieselbe hat auch einen ziemlichen Halt in der Einrichtung des Taubstummen-Unterrichts verloren. Doch hat es sicher noch niemand gegeben, der glücklich in Becker'scher Weise einen formell bedingten Sprachunterricht für Taubstumme ausgearbeitet hätte. (Man vergl. die Schrift Aichingers: „Intelligenz und Sprache." S. Organ II. 1, VII. 7.)

c) Perioden der Zeit der Herrschaft des formell bestimmten Sprachunterrichts in der deutschen Taubstummen-Schule.

Wir dürfen die Zeit, in welcher der formell bedingte Sprachunterricht in den Taubstummen-Anstalten der allein herrschende war, in zwei Perioden eintheilen, erstens in die Zeit der subjektiven Versuche und zweitens in die Zeit einer geordneten schriftlichen Bearbeitung desselben. Die schriftliche Bearbeitung desselben haben insbesondere Jäger und Riecke,

Reich, Sägert, Lampl und andere unternommen und die „Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder in der Sprache und den andern Schul-Lehrgegenständen von Jäger und Riecke“ bildet hiebei das ausgezeichnetste Werk. Ja man darf wohl sagen, Jäger habe für einen geordneten und auf klar durchdachte Grundsätze gestützten Sprachunterricht bei Taubstummen erst die eigentliche Bahn gebrochen, während gerade erst mit Erscheinung seines Werkes es sich klar herausstellte, wie dürftig, unsicher und mangelhaft oft die früheren subjektiven Versuche und deren Erfolge im Sprachunterrichte der Taubstummen gewesen waren. Jägers Verdienst um die Sache der Taubstummenbildung bleibt deßhalb unsterblich, und wenn wir auch jetzt sein Werk nicht mehr zur Basis unseres Unterrichts machen können, so dürfen wir doch nie vergessen, was er für seine Zeit einst geleistet hat. Er hat schon damals ein wirkliches Bedürfniß des Taubstummen-Unterrichts sehr klar erkannt, ist zur Lösung dieser Aufgabe von einem durchaus berechtigten Prinzip ausgegangen und hat mit meisterhafter Hand in spezieller praktischer Weise nachgewiesen, wie der Taubstumme von einer Gattung und Form der Begriffe zur andern und von einem Gesetze der Sprache zum andern geführt werden könne.

d) Die Eigenthümlichkeiten des formell bestimmten Sprachunterrichts in der deutschen Taubstummenschule.

Erstens bestimmt die Form und äußere Erscheinung des Ausdrucks die ganze Einrichtung dieses Sprachunterrichts. Deßhalb wird z. B. bei Jäger anfangs mit Sätzen begonnen, die aus einem ganz einfachen Subjekte und der einfachsten Form des Prädikates bestehen, also zuerst nur mit Urtheilen über Farben und Beschaffenheiten. Dann folgen die einfachsten Sätze mit Verbalprädikaten, dann Sätze, in deren Prädikat der Gattungsbegriff des Subjekts angegeben ist, dann einfache Bestimmungen eines solchen Gattungsbegriffs, dann Einübung des Akkusativs in Sätzen mit transitiven Zeitwörtern, dann Sätze mit haben und geben, dann Sätze mit Umständen u. s. f., später zusammengezogene und zusammengesetzte Sätze in den verschiedensten Verhältnissen. Die Ausdrucksweise, die man dabei dem Schüler gegenüber anwendet, richtet sich immer genau nach der Stufe, die der Schüler momentan in solchem Unterricht erreicht hat und ist

deßhalb, ehe der Gang durchgeführt ist, immer eben so künstlich und befangen, wie dieser Sprachunterricht selbst in seinem ganzen Verlaufe. Daß ein solcher Unterricht nur ein künstlicher ist, ergibt sich schon daraus, daß kein einziges hörendes Kind in derartigen systematischen Stufen zu seiner Sprache gelangt. Was sich aber in der Sprachbildung eines Taubstummen nicht auch auf Grundgesetze in der Sprachbildung des jungen hörenden Kindes zurückführen läßt, bleibt künstlich und ermangelt der Natürlichkeit.

Zweitens führt in dem formell bedingten Sprachunterrichte erst das nachgewiesene Sprachgesetz zur Anwendung im praktischen Verkehre. So wird z. B. in Jägers Werke zuerst der Begriff der Farben und der betreffenden Eigenschaften theils durch mimische Erklärung, theils durch Benützung einiger einschlagender Anschauungen gegeben, und die Form des Ausdrucks für derartige Urtheile nachgewiesen, hernach die Sache in Vorlegeblättern weiter geübt und dann erwartet, daß nun der Schüler bei vorkommenden derartigen Erscheinungen im praktischen Leben von selbst das Sprachgesetz solcher Urtheile in Anwendung bringe. Ein gleiches Verfahren geht durch das ganze Jäger'sche Werk. Immer geht die sprachgesetzliche Regel voraus, dann folgen die Vorlegeblätter theils zur Anwendung, theils zur weitern Befestigung des Gelernten, und dann tritt die Erwartung ein, daß nun das geübte Sprachgesetz sich im Verkehrsausdruck des Schülers geltend mache und darstelle. Das Gesetz geht voraus, die Anwendung soll nachfolgen. Blicken wir auf die früheste Sprachentwicklung eines hörenden Kindes, so müssen wir fragen: Wie würde es wohl um die früheste Sprachentwicklung des hörenden Kindes stehen, wenn man bei ihm einen gleichen Weg einschlagen wollte? Wie könnte da eine Mutter die Sprachlehrerin ihres Kindes sein! Und wo sind die Kinder, bei denen wir ein solches Verfahren versucht und angewendet finden könnten? Schon diese Fragen weisen darauf hin, daß mit dieser Seite des formell bestimmten Sprachunterrichts bei dem Taubstummen ein künstlicher und unnatürlicher Weg eingeschlagen worden sei und daß die Anforderungen der Natürlichkeit ein anderes Verfahren nothwendig machen. Nicht durch Aufnahme und Erkenntniß von Sprachgesetzen gelangt das hörende Kind zu seinem Sprachgebrauche, sondern die Beschaffenheit des ihm entgegentretenden und von ihm aufgenommenen Sprachgebrauchs weckt erst in ihm sein innerliches Gefühl

für derartige Sprachgesetze. Deßhalb ist der Sprachgebrauch und die freie, richtige Anwendung desselben der wahre erste Sprachmeister des Kindes und muß es auch für den Taubstummen sein, und die Frage ist die, in welcher Weise man ihn dazu für den Taubstummen machen könne. Übrigens liegt auch dem Jäger'schen Verfahren in dieser Hinsicht etwas Wahres zu Grunde, nämlich das, daß auch die Sprache ihre Gesetze habe und daß das Sprachgefühl des Schülers für diese Gesetze geweckt werden müsse. Diese Aufgabe an und für sich bleibt, nur das gewählte successive Verhältniß derselben zum Sprachgebrauche oder zur Sprachanwendung muß verändert werden.

Eine dritte Eigenthümlichkeit des formell bedingten Sprachunterrichts ist die häufige künstliche Herausbildung der einen Sprachformen und Sprachgesetze aus andern. So wird z. B. in Jägers Werke der Satz: „Die Maus ist ein kleines Thier" herausgearbeitet aus den zwei Sätzen: „Die Maus ist ein Thier, diese Maus ist klein"; ferner der Satz: „Die Pferde und die Ochsen sind Thiere", aus: „Die Pferde sind Thiere, die Ochsen sind Thiere"; die Präsensform des Zeitwortes aus dem Mittelwort und der Kopula, also der Satz: „Der Tisch steht" aus dem Satze: „Der Tisch ist stehend"; der objektive Akkusativ aus der Nebeneinanderstellung einer aktiven und einer passiven Aussage, z. B. der Satz: „Das Mädchen strickt einen Strumpf" aus den Sätzen: „Das Mädchen strickt. Der Strumpf wird gestrickt"; der Dativ aus zwei Sätzen, deren einer geben, der andere bekommen zu seinem Prädikate hat, z. B. der Satz: „Der Lehrer gibt dem Theodor einen Griffel" aus den Sätzen: „Der Lehrer gibt einen Griffel. Der Theodor bekommt einen Griffel"; in ähnlicher Weise der Genitiv, z. B. der Satz: „Das Buch des Gottfried ist blau" aus den Sätzen: „Dieses Buch gehört dem Gottfried. Es ist blau" u. s. f. Wenn wir uns die Frage zu beantworten suchen, wie es uns wohl ergangen wäre, wenn wir erst auf solchen Kunstwegen in die verschiedenen Sprachgesetze hätten eingehen sollen, und wie es uns noch ergehen würde, wenn wir bei allen Bestandtheilen unserer Ausdrücke uns immer zuerst dieser künstlichen Grundlagen derselben und der darauf gestützten Gesetze bewußt bleiben müßten, so werden wir auch begreifen, was dem taubstummen Schüler durch ein solches Verfahren zugemuthet wurde und welche Folgen dasselbe für ihn haben konnte. Die Kunst war hier nicht Nachahmung, sondern Gegensatz der Natur.

Eine vierte Eigenthümlichkeit dieses Sprachunterrichts war die, daß der Anschauungs- und Realienstoff in denselben so eingeschoben wurde, daß der Gesamtunterricht eigentlich nur zu einem gemeinsamen Sprachunterricht gemacht war. So ist in dem Jäger'schen Werke der § 12 mit naturgeschichtlichen, besonders zoologischen Belehrungen ausgefüllt, was an dem Schluß der ersten Lieferung sowohl in den Vorlegeblättern, als im Lesebuch noch weiter ausgeführt ist; in der zweiten Lieferung in § 34 ist solches auf botanische Gegenstände angewendet; zwischen die zusammengesetzten Sätze hinein treten in der dritten Lieferung religiöse Belehrungen und Erzählungen, auch technologische Betrachtungen, untermischt mit naturgeschichtlichem Stoffe und in die vierte Lieferung Gleichnisse, Fabeln und Belehrungen über Mineralien und deren Verwendung u. s. f. Das Jäger'sche Werk zeigt, daß man derartige Stoffe auch zu Theilen eines Sprachunterrichts machen könne, und wenn eine derartige Behandlung derselben an und für sich richtig wäre, so hätte Jäger seine Aufgabe trefflich gelöst. Aber was ist die Folge einer solchen Behandlung für die eingeschobenen Fächer und was für die Sprache selbst? Wenn die eingeschobenen Fächer genügend vorgenommen werden sollen, so setzen sie voraus, daß das Gefäß, in welchem sie gegeben werden sollen, d. h. die Sprache bereits eine freiere, geläufigere Kraft des Schülers geworden sei, also nicht erst noch etwa in der Mitte ihrer ursprünglichen Aneignung an den Schüler stehe. Ohne solche Voraussetzung ist die Behandlung derselben ungemein erschwert, ja oft gleichsam gemartert und gekreuzigt, und kann deßhalb auch ihre Wirkungen für das Verständniß und die sonstige geistige Seite des Menschen nicht erreichen. Was die nothwendige Voraussetzung der richtigen Behandlung einer Sache ist, läßt in natürlicher Weise nicht erst mit dieser selbst sich erreichen. Und andererseits wird auch der Sprachunterricht dadurch so in die Länge ausgedehnt, daß er, auch so lange er der alles beherrschende Selbstzweck bleibt, die ganze Dauer der Schulzeit einnimmt und deßhalb andere Schulfächer in ihrem Rechte verkürzt. Wir können darum den Grundsatz, daß Alles im Sprachunterrichte sein soll, nicht als richtig anerkennen, so wenig als wir einer extremen Anwendung des entgegengesetzten Grundsatzes, daß in Allem Sprachunterricht sei, unbedingt zustimmen würden.

Eine fünfte Eigenthümlichkeit des formell bestimmten Sprachunterrichts liegt in dem Verhältniß, welches bei ihm der Ge-

bärdenſprache gegenüber dem Wortausdruck eingeräumt iſt. Zwar iſt bei ihm nicht, wie in der franzöſiſchen Schule die Gebärde zur Trägerin des Begriffs und zum Überſetzungs-Gegenſtande für den Wortausdruck gemacht, aber es iſt ihr dem Wortausdruck gegenüber vielfach ein ſtetiges Unterſtützungs- und Begleitungs-Verhältniß eingeräumt, und wenn auch ſolches in dem Jäger'ſchen Werke nicht ſo offen ausgeſprochen und ſo klar erkennbar iſt, wie in dem Werke: „Der erſte Unterricht der Taubſtummen" von Reich, ſo ſagt doch Jäger in der Anleitung ſeines Werkes, es ſeien Jahre nöthig, bevor der Taubſtumme in unſerer Sprache ſo weit komme, daß man vermittelſt derſelben auf ſeinen Geiſt und ſein Gemüth gehörig einwirken könne und bis dahin ſei die Mimik beinahe das einzige Mittel, ſich ihm verſtändlich zu machen, ſeine Geiſteskraft zu üben und ihn über Recht und Unrecht zu belehren. Sie ſei es ferner, an die man den Unterricht ſowohl im Sprechen als auch in der Sprache einzig und allein anknüpfen könne. Ein mit der Gebärdenſprache ganz unbekannter Taubſtummer würde nicht begreifen, was ſein Lehrer von ihm wolle, wenn er ihm Mundſtellungen vorbildete und ihn zur Nachahmung aufforderte. In vielen Fällen könnte man ſich ferner nicht überzeugen, daß der Taubſtumme, wenn er einmal redet und ſchreibt, mit dem Worte auch den richtigen Begriff verbinde, wenn er nicht zugleich das Zeichen dafür geben würde. In den erſten Bildungszeiten diene das Zeichen dazu, ſich einerſeits zu vergewiſſern, daß der Schüler mit dem Worte den richtigen Begriff verbinde und andererſeits, wenn er die Bedeutung desſelben vergeſſen habe, ihn daran zu erinnern. Reich dagegen zeigt überall noch die mimiſche Ausdrucksweiſe ſelbſt an, die mit der Erklärung und Anwendung ſeiner Sprachformen und Sprachgeſetze in Verbindung treten ſoll, und die angegebene Seite des formell bedingten Sprachunterrichts hat ihre Richtigkeit. Aber iſt es denn wirklich nothwendig, der Gebärdenſprache, auch wenn ſie nur als Unterſtützung und Begleitung des Wortes auftreten will, ein ſo ausgedehntes Gebiet anzuweiſen? Wenn urſprünglich die Anſchauungen ſelbſt gegeben werden können, die in dem Wortausdruck ihre Bezeichnung finden, wie viel oder vielmehr wie wenig hat da die Gebärde noch nachzuhelfen, um die Beziehung der Bezeichnung zur Anſchauung dem Schüler zum Bewußtſein zu bringen? Und wenn das Wort Träger des Begriffs geworden iſt, womit läßt dann eine mimiſche Begleitung des-

selben sich noch rechtfertigen? Es kann Fälle geben, wo die erste Belehrung durch die Mimik vermittelt werden muß. Aber Grundsatz des Lehrers muß es bleiben, die Mimik von seinem Unterrichte auszuschließen, so oft und so viel es ihm möglich ist. Denn in der Wortsprache muß der Schüler denken lernen und die Qualität dieses Denkens darf nicht durch den qualitativ abweichenden Charakter des mitlaufenden mimischen Ausdrucks beeinträchtigt und aufgehalten werden. (Über den formell bestimmten Sprachunterricht vergl. auch Organ VI. 8, 9, VIII. 3.)

e) Die Hauptvertreter des formell bestimmten Sprachunterrichts in der deutschen Schule.

Die Hauptvertreter des formell bestimmten Sprachunterrichts für Taubstumme sind Jäger und Riecke, Reich, Sägert, Lampl und andere. Das Werk von Jäger und Riecke ist darunter, wie schon gesagt wurde, das ausgezeichnetste. Denn Jäger hat nicht nur das ganze Gebiet des dießfallsigen Unterrichts durchlaufen, sondern auch die ganze praktische Ausführung in der speziellsten Behandlung der Sache gezeigt. Reich hat in diesem Gebiete nur die Anfangsstufen in theoretischer und praktischer Weise nachgewiesen, dabei aber seinen Formalismus oft in's Extreme ausgedehnt, zugleich aber in der Behandlung mancher Seiten eine Umsicht, einen Scharfsinn und eine Kunst an den Tag gelegt, die den sachkundigen Lehrer in Erstaunen setzt. Sägert hat das, was Jäger gar ausführlich dargelegt hatte, sowohl in seiner „Anleitung zum Sprech- und Sprachunterricht taubstummer Kinder für Volksschullehrer," als in den dieser Anleitung beigegebenen Sprachtafeln vereinfacht, auch wohl die Reihenfolge der einzelnen Stufen manchfach geändert, und wenn der formell bestimmte Sprachunterricht überhaupt ausschließlich und in der Weise der früheren Bearbeitungen beizubehalten wäre, so dürften manche Lehrer Sägerts Werk noch dem Jäger'schen vorziehen. Lampl, dessen Meisterschaft in der Darstellung seiner Sache alle Anerkennung verdient, hat den formellen Sprachstoff in eine von Jäger vielfach abweichende Aufeinanderfolge gestellt und die Behandlung in gewandter Weise theoretisch nachgewiesen, aber die praktische Beigabe, die Jäger in seinen Vorlegeblättern, Sägert in seinen Sprachtafeln gegeben hat, nicht mitgegeben. Sein Werk verdient von jedem denkenden Taubstummen-Lehrer

gelesen zu werden; aber im praktischen Unterrichte wird es viele Wünsche unbefriedigt lassen.

C. Die materiell bestimmte Aneignung der Wortsprache in der deutschen Taubstummen-Schule.

Daß der formell bestimmte Sprachunterricht im Taubstummen-Unterrichte sich nicht für immer behaupten konnte, lag in der Natur der Sache, das heißt in den unzuverläßigen Voraussetzungen, auf welche er sich gestützt hatte und deren Unhaltbarkeit jetzt klar erkannt wird, und in der künstlichen, von der Natürlichkeit abweichenden Behandlung seiner einzelnen Aufgaben. Die Reaktion gegen ihn konnte nicht ausbleiben und ist auch eingetreten. Der Vorkämpfer des dießfallsigen Gegenkampfes war Moritz Hill in Weissenfels. Andere traten hernach theils in seine Bahn, theils suchten sie sich auf dem Hill'schen Prinzipe selbständig einen eigenen Weg. Die von Hill angebahnte neue Richtung bestand in der materiell bestimmten Aneignung der Wortsprache an den Taubstummen. Nicht die Sprachformen und Sprachgesetze sollten mehr die leitende Rücksicht und zugleich die Grundlage des Sprachunterrichts sein, sondern der wahre Gegenstand der Wortbezeichnung, die Anschauung, sollte die Grundlage der Bezeichnung im Worte, die Grundlage der Besprechungen und der ganzen Sprachaneignung sein. Die Anschauung sollte nicht mehr erst herbeigezogen und herbeigesammelt werden, um der Belehrung über eine Sprachform oder über ein Sprachgesetz als dolmetschende Magd zu dienen, sondern sie sollte das Objekt sein, an dessen Betrachtung und zu dessen Beschreibung die wortsprachlichen Bezeichnungen angeschlossen würden, durch welche Behandlung diese selbst sich dann zum freien innern Eigenthum des Schülers machen würden. Es ist sehr wichtig, daß man sich diesen Unterricht recht klar mache. Bei dem formell bestimmten Sprachunterrichte konnte z. B. die Aufgabe vorliegen, den Akkusativ einzuüben und zwar als Objekt-Bezeichnung. Da mußten nun manche zielende Zeitwörter gewählt und sie zu versinnlichen und dadurch der Nachweisung des Akkusativs zu dienen, mußten die erforderlichen Anschauungen wohl aus diesem oder jenem Orte, aus diesem oder jenem Buche zusammengesucht werden, und was man dann erhielt, war eine Anzahl unter einem und demselben Sprachgesetze stehender Sätze.

Bei der materiell bestimmten Sprachaneignung wird irgend eine Anschauung, z. B. eine gegebene Situation zum Bezeichnungs- und Besprechungsgegenstande genommen, die einzelnen darin enthaltenen Seiten oder Erscheinungen werden in den entsprechenden Sätzen bezeichnet, und was man dann erhält, ist die Beschreibung der Situation, welche Beschreibung aber in Sätzen gegeben sein kann, die sprachlich zu gar verschiedenen Gattungen gehören. Die Einheit eines Ganzen lag bei dem formell bestimmten Sprachunterricht in dem nachgewiesenen Sprachgesetze, die Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit in den dazu erforderlichen Anschauungen. Bei der materiell bestimmten Sprachaneignung dagegen liegt die Einheit eines behandelten Ganzen in der betreffenden Anschauung, die Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit in den Sätzen, die zur Bezeichnung der Anschauung verwendet wurden und die den verschiedensten Arten der Urtheile angehören können.

a) Verhältniß des tauben und des hörenden Kindes zur materiell bestimmten Sprachaneignung.

Daß die materiell bestimmte Sprachaneignung dem Sprachentwicklungsgange des hörenden Kindes besser entspreche, als die formell bestimmte, und daß sie deßhalb natürlicher sei, ist leicht herauszufinden, und es steht deßhalb außer allem Widerspruch, daß die Hill'sche Richtung einen wesentlichen Fortschritt in der Sache der Taubstummenbildung begründet und herbeigeführt habe. Trotz dessen ist nicht zu übersehen, daß zwischen der Spracherlangung des taubstummen und des hörenden Kindes immerhin noch ein Unterschied bleibe. Dieser Unterschied besteht darin, daß das hörende Kind die Wortsprache auf einem Naturwege und vorherrschend durch Vermittlung des äußern Gehörs erlangt, das taubstumme aber sie nur auf dem Wege des Schulunterrichts und vorherrschend durch Vermittlung des Gesichts erlangen muß. Dieser Unterschied läßt es nicht zu, daß das taubstumme Kind die Wortbezeichnungen ganz in derselben Fülle, in derselben Freiheit und mit denselben Wirkungen für das innere Sprachgefühl empfange, wie das hörende Kind, und da die Unterrichtszeit des taubstummen zu kurz ist, um durch ihre Dauer das auszugleichen, was das tägliche Leben von frühe an dem hörenden zu seiner Sprachbildung reicht, so muß

der Unterricht bei dem taubstummen in bewußter Weise und in wohldurchdachtem, gemessenem Gange das zur Klarheit, zur Anschauung und zur Aneignung bringen, was bei dem hörenden dem geweckten Sprachgefühle überlassen bleiben kann. Mit andern Worten, bei dem taubstummen Kinde darf auch die Pflege des rein Sprachlichen, die Pflege der Sprachgesetze, neben der materiellen Begründung der Sprache nie versäumt oder vernachlässigt werden, und eine ausschließliche oder ungemischte materielle Sprachaneignung würde die Sprachbildung des Taubstummen eben so einseitig machen, als die ausschließlich formell bestimmte früher einseitig gewesen war. Doch auch die Vorkämpfer der materiell bestimmten Sprachaneignung fühlen das wohl, nur glauben sie, es sei eine solche Verschmelzung der beiderseitigen Aufgaben möglich, daß letztere in einem und demselben Verfahren gelöst werden können. Wir werden später darauf zurückkommen. Zuvor aber müssen wir uns die Richtungen veranschaulichen, die die materiell bestimmte Sprachaneignung bis jetzt eingeschlagen hat. Es sind derselben drei, und zwar erstens eine materiell bestimmte Sprachaneignung mit einer ideal gewählten, begrifflich abgegrenzten, zweitens eine mit einer stabilen sachlichen, drittens eine mit täglich unmittelbar gegebener sachlicher Anschauungsgrundlage.

b) Die materiell bestimmte Sprachaneignung mit ideal gewählter, begrifflich abgegrenzter Grundlage.

Schon Hill hat in seiner „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder“ für seinen Anschauungsunterricht die Durchwanderung gewisser Anschauungskreise empfohlen und hat dieses Verfahren in den Worten motivirt, es sei eine Forderung, die wir an jeden Menschen machen, daß er sich auf seinem Standpunkte umsehe und namentlich alles, was sich an einem gewissen Orte, z. B. in einem Garten, in einer fremden Stadt, bei der Aussicht auf einem Berge, bei Betrachtung eines Thieres, einer Maschine, seinen Sinnen darbietet, möglichst vollständig auffasse, sich darüber aussprechen und nach dem Unbekannten fragen könne. Darum durchwandere man mit den Schülern auf dieser Stufe zunächst die Welt, soweit sie in dem Bereiche des Kindes liege, nach gewissen Anschauungskreisen und lasse sie alles betrachten

und benennen, was ihnen vorkomme, oder eigentlich wie man es ihnen vorführe. Auf diese Weise mache man sie vertraut mit allem, was sich ihrer Betrachtung darstelle. Dabei verwerfe man das Fremde nicht, aber man suche es auch nicht, bis das Kind zu Hause fertig ist, und über alle Erscheinungen vernünftig denken und verständlich sich mündlich und schriftlich ausdrücken kann. Hill hat hierauf folgende 6 Anschauungskreise bezeichnet, erstens die Schule, zweitens das Wohnhaus, drittens die nächsten Umgebungen des Hauses, viertens den Wohnort, fünftens die Umgebung des Wohnorts, sechstens den Himmel. Den ersten Anschauungskreis, die Schule, theilt er in 4 kleinere Anschauungskreise, nämlich: a) die gewöhnlichen Schulgegenstände, b) die Personen in der Schule, c) den menschlichen Körper und d) die Kleidungsstücke des Menschen. Wir möchten hier schon fragen, warum die Betrachtung des menschlichen Körpers und der Kleidungsstücke ein Bestandtheil des ersten Anschauungskreises sein soll. Den zweiten Anschauungskreis, das Wohnhaus, führt er wieder in kleineren Kreisen vor und zwar a) in der Wohnstube, b) in dem Familienleben und c) in einem Besuch der Küche, des Kellers, der Hausflur und des ganzen Hauses. Im dritten Anschauungskreise, der die nächsten Umgebungen des Hauses ins Auge faßt, wird der Hof betrachtet und werden da die Hausthiere besprochen. Dann wird der Garten besucht und werden die dortigen Erscheinungen abgehandelt und hernach noch einige Handwerksstätten besprochen. Der vierte Anschauungskreis, der Wohnort (die Stadt, das Dorf), ist eine Art Heimatkunde, der fünfte, die Umgebung des Wohnorts, zum Theil eine Mittheilung und Erklärung geographischer und naturgeschichtlicher Begriffe, und der sechste, der Himmel, ergeht sich in meteorologischen und astronomischen Betrachtungen. Wir sehen, daß die Zahl der zu behandelnden Hill'schen Anschauungskreise, genau betrachtet, eine ziemlich große ist, und daß man sich entweder Zwang anthun muß, sie nur in die Hill'schen sechs Anschauungskreise einzuschließen, oder daß man im andern Falle eben überhaupt Anschauungen zu behandeln hat. Als Beispiel, wie Hill die Sache behandelt wissen wollte, setzen wir bei, wie er z. B. die gewöhnlichen Schulgegenstände durchgegangen hat. Da hat er zuerst gefordert Aufsuchen und Benennen der Gegenstände, Einübung solcher Namen, dann die nähere Betrachtung und Besprechung der einzelnen Dinge, dann Vorlegeblätter

zur Bearbeitung hierauf bezüglicher Aufgaben und dann noch Leseübungen.

Es ist nicht zu leugnen, daß bei diesem Anschauungskurse reichlicher Anschauungsstoff gegeben sei und daß Hill seinen Unterrichtsstoff in der vielseitigsten Weise zu verwenden und anzueignen verstehe, wird ihm jedermann zugestehen. Aber, möchten wir fragen, tritt auch irgend einem hörenden Kinde zur ersten Erlangung seiner Wortsprache das Leben und die Außenwelt in einer ähnlichen Succession derart abgeschlossener Anschauungskreise entgegen, und kann sich z. B. das hörende Kind auch zuerst eine Zeit lang nur in seinem elterlichen Wohnhause befinden, ohne zu gleicher Zeit von Anschauungen mitberührt und mit angesprochen zu sein, die Hill erst einem spätern Lebenskreise zugewiesen hat? Und wenn das hörende Kind davon berührt würde, müßte es sich denselben so lange verschließen, bis es sich für sie alt genug und geistig fähig genug gezeigt hätte? Wenn aber dieses bei hörenden Kindern nicht der Fall ist, kann es dann ein richtiger Grundsatz sein, bei Taubstummen ein solches Verfahren einzuschlagen? Und sind die Hill'schen Anschauungskreise in der Anschauung des Taubstummen wirklich auch räumlich und äußerlich von einander abgeschlossen und hat der Schüler außer dem ersten Anschauungskreise auch die übrigen und dieselben nach all den von Hill gewählten Seiten in der Schule in seiner wirklichen Anschauung? Kann also der Lehrer es hier bei der unmittelbaren Anschauung der Sache belassen, oder muß er nicht dann auch zu einer stellvertretenden und dann äußerlich stabilen seine Zuflucht nehmen? Und ist der Schüler, der in dem ersten Anschauungskreise erst die Elemente seines Wortausdrucks gewinnen soll, auch schon fähig, z. B. die sozialen und die Pflichtverhältnisse der Personen eines solchen Kreises zu fassen und zu beurtheilen und kann deßhalb ein systematischer Gang, der so vielfach von dem Grundsatz der Sprachbildung eines hörenden Kindes abweicht, und der so oft die geistige Kraft des taubstummen Anfangsschülers überfordert, in der That ein natürlicher sein? Es ließen sich noch manche derartige Fragen stellen, die uns zu der Überzeugung führen würden, daß wir einer solchen ideal bestimmten nur begrifflich abgeschlossenen Anschauungsgrundlage nicht unbedingt das Wort reden können. Aber es ist noch eine Seite, die in's Auge zu fassen ist. Wenn z. B. der erste Anschauungskreis in der von Hill gewünschten und ange-

deuteten Weise behandelt ist, so wird der zweite wieder in derselben Weise durchgenommen, und es erfordert gerade keine tiefe methodische Sachkenntniß, um bei der Hill'schen Behandlung eines Anschauungskreises herausfinden zu können, daß da die einfachsten Aufgaben mit ziemlich schwierigen wechseln. Soll aber nun dieser Wechsel mit jedem neuen Anschauungskreise stetig wiederkehren? Das würde zwar einem Unterrichte gleichen, den Hill selbst einen kreisförmigen nennt, aber ob der successive Fortschritt der geistigen Kraft dadurch methodisch gefördert werde, ist eine andere Frage.

Daß für die materiell bestimmte Sprachaneignung des Taubstummen die ideal gewählte und begrifflich abgeschlossene Anschauungsgrundlage nicht bleibend als die empfehlungswertheste erscheinen könne, scheint selbst Hill gefühlt zu haben; denn in seinen „Lese- und Sprachbüchern für Taubstumme," die erst 10—12 Jahre nach seiner „Anleitung zum Sprach-Unterricht taubstummer Kinder" erschienen sind, ist von denselben nicht mehr die Rede, sondern Hill hat für die dortigen Besprechungen eine ganz andere Anschauungsgrundlage, nämlich die von ihm herausgegebene „Bildersammlung für Taubstumme. Nürnberg bei Campe" empfohlen, die wir eine äußerliche, stabile Anschauungsgrundlage nennen können, von der wir später reden werden.

c) Der Kruse'sche Anschauungs- und Sprach-Unterricht.

Was Hill hinsichtlich der von ihm früher gewählten Anschauungsgrundlage verlassen zu haben scheint, hat Kruse in seinem „Lehrbuch des Sprachunterrichts taubstummer Kinder n. s. f. Leipzig, Arnold'sche Buchhandl. 1852" aufs neue aufgenommen. Kruse's Anschauungs-Unterricht ist jedoch wieder eigenthümlicher Art. Fürs Erste soll bei ihm der Anschauungs-Unterricht nicht die ganze Aufgabe der frühesten Sprachaneignung bei dem Taubstummen erfüllen, wie dieses Hills Absicht und Meinung gewesen ist, der um deßwillen den formell bestimmten Sprachunterricht des Taubstummen bekämpft und verdrängt hat, sondern Kruse will durch seinen Anschauungsunterricht den formell bedingten Sprachunterricht vorbereiten, ein bestimmtes, sicheres und zureichendes Vorstellungs- und theilweise auch elementarisches Sprachmaterial für denselben sammeln, so

daß hernach der formell bedingte Sprachunterricht wieder in eigenthümlicher Weise darüber verfügen könnte. Er stellt somit seinen Anschauungsunterricht und seinen darauf folgenden formell bestimmten Sprachunterricht in ein successives Verhältniß zu einander. Da müssen wir nun zuerst fragen, ob dieses Verhältniß ein richtiges sei. Welchen Werth hat ein solcher Anschauungsunterricht, wenn er nicht zugleich der erste Sprachentwicklungsunterricht ist, wenn die Anschauung entweder höchstens zur Vorstellung, oder nur zur Bezeichnung gewisser Theile derselben in abgerissenen Wörtern führt, die Bezeichnung in entsprechenden Sätzen aber davon ausgeschlossen bleibt? Da geht offenbar die edelste Frucht und der geistigste Gewinn einer solchen Anschauung verloren. Und wenn auf den Anschauungs-Unterricht doch nur wieder ein ausschließlich formell bestimmter Sprachunterricht folgen soll, der auf künstliche Weise den Taubstummen in die Sprache einführt, was ist alsdann wesentlich mit ihm gegen früher gewonnen? Ist es da nicht zu bedauern, daß der betretene natürliche Weg dem nachfolgenden künstlicheren wieder weichen muß?

Sodann theilt Kruse seinen Anschauungs-Unterricht in zwei Kurse und sagt über den ersten, der Schulunterricht für das neu aufgenommene taubstumme Kind werde vermittelst pantomimischer Unterhaltungen zwischen Lehrer und Schüler eingeleitet, und eröffnet. Der Lehrer beschaue mit ihm die Bilder, zeige von dem Bilde auf den Gegenstand und umgekehrt, oder lasse den Schüler die Gegenstände für die Bilder aufsuchen. Gewöhnlich machen die einen oder die andern Bilder, besonders aus der Thier- und Menschenwelt Eindrücke auf den Taubstummen, und unwillkürlich erzähle er etwas davon, oder mache er das Zeichen für den abgebildeten Gegenstand, und der Lehrer benütze die Gelegenheit, die Lücken der Bezeichnung des Taubstummen zu ergänzen. Indem der Lehrer auf diese Weise dem Lehrlinge ein Gedärdenzeichen nach dem andern entlocken und die mangelhaften Zeichen verbessere, gleiche sich der pantomimische Ausdruck des Schülers allmählich aus und er gewöhne sich zuletzt an die bestimmtere Bezeichnungsweise des Lehrers. Natürlich müssen aber solche Bilder gewählt werden, welche dem Taubstummen die gehabten Eindrücke der Außenwelt wieder vergegenwärtigen, und in der Regel könne es mit denjenigen, die manches gesehen, am besten glücken, während die für die äußern Eindrücke minder empfänglichen Subjekte alles nur starr angaffen. Sobald der Taub-

stumme sprechen, schreiben und lesen könne, gehe es zur Wortsammlung. Den Anfang machen die Namen der sinnlichen Gegenstände und Dinge. Von denselben gehe man über zu den Eigenschaften, Handlungen und Zuständen, und von denselben zu den Orts- und Zeitverhältnissen. Eingeleitet werde aber die Wörtersammlung durch den Anschauungsunterricht selbst. Wo die Vorstellungen oder Begriffe abgesondert und für sich gedacht werden, da gebe man für dieselben auch schriftliche Namen. Wir sehen, daß der Zweck dieses ersten Kursus darin besteht, dem Schüler durch Anschauungen Vorstellungen und für diese mimische Zeichen und unverbundene Wortbezeichnungen zu geben, und diesem Unterrichte wird von Kruse eine Zeit von einem oder anderthalb Jahren eingeräumt.

Über den zweiten Kursus sagt Kruse, er solle den Schülern die richtigen und bestimmten Vorstellungen von den Dingen und den Lebensverhältnissen beibringen und die entlockten Begriffe wieder vermittelst der Worte fixiren lehren. Bei der Vertheilung des Stoffes gehe er absichtlich vom Gesichtspunkte des Lebens aus, nicht nur, weil es für den Schüler so großen Reiz habe, sondern auch, weil es das ganze Wissen einleite und es wieder fest zusammenhalte, und namentlich das moralische und religiöse Bewußtsein, welches doch immer der letzte höchste Vorwurf alles Unterrichts sei und bleibe, auf eine sicherere und festere Weise vermittle. Dann betrachtet Kruse die Schule, die Wohnstube, Wohnungen, Nahrung und Kleidung, die Stadt (Flecken, Dorf), den Garten, das Feld, den Wald, Regen, Thau, Schnee, Nebel, Sonnenschein, Wasser, Luft, Feuer, Licht, die Welt, schließt daran die Lehre von der sittlichen und religiösen Würde des Menschen an und geht dann über auf den Religionsunterricht. Die Kruse'schen Anschauungskreise sind im ganzen dieselben, wie die Hill'schen; nur ist das sprachliche Ergebniß aus denselben bei Kruse eine bloße Erweiterung seines Wörterbuches, während Hill durch dieselben den vollständigen Gedankenausdruck begründet und weiterbildet. Die sprachliche Aufgabe, welche Hill mit der Durchwanderung seiner Anschauungskreise verbindet, übernimmt bei Kruse erst sein jetzt hinzutretender formell bestimmter Sprachunterricht. Es wird wohl keinem praktischen Taubstummen-Lehrer schwer werden, zu entscheiden, ob hierin Kruse oder Hill das bessere Verfahren gewählt habe.

Kruses Sprachformen-Unterricht ist eine neue Art eines formell bestimmten Sprachunterrichts, bei dem man zwar die scharf-

sinnige Anordnung nicht verkennen kann, der aber erfahrene und sachkundige Taubstummen-Lehrer an vielen Stellen stutzig machen wird. Denn wenn z. B. Kruse den Taubstummen zur näheren Bestimmung von Begriffen, wie in dem Satze: „Der Esel geht langsam und bedächtig" anleiten, also des Taubstummen Sprachgefühl für ein solches Beziehungs- und Bestimmungsverhältniß wecken will, so können wir wenigstens nicht begreifen, wie er in der von ihm bezeichneten Weise zu seinem Ziele kommt. Er sagt: „Der Lehrer spreche also: Wenn ich sage: ein Sünder erhält Vergebung, so versteht Ihr mich wohl nur halb, nicht wahr? Denn nicht jeder Sünder erhält Vergebung, sondern nur welcher Sünder denn? Ich muß also die Eigenschaft oder vielmehr den Charakter des Sünders angeben, nicht wahr? Setzet also dieses, den Charakter des Sünders bezeichnende Wort hinzu! (Ein reuiger Sünder.) Oder seid Ihr wohl zufrieden, wenn ich sage: Der Schüler erhält Schläge? Wie? Ihr seid selbst Schüler und ein jeder von Euch hat Strafe zu verdienen? Nicht doch! Ich soll Euch also den Schüler näher bezeichnen und also die besondern Merkmale eines solchen Schülers angeben? Ihr würdet vielleicht fragen: Welcher Schüler? Also nur welcher Schüler? Der träge, ungehorsame Schüler! — Oder gesetzt, ich hätte keinen Esel gesehen und verlangte von Euch, daß Ihr mir ihn beschreiben solltet, — was würdet Ihr dann sagen? Wenn Ihr dann sagtet: der Esel hat zwei Ohren, einen Schwanz und vier Füße, so bin ich gar nicht zufrieden damit, sondern wünsche noch zu wissen, was seine Ohren, sein Schwanz u. s. f. für eine Beschaffenheit haben, und was müsset Ihr dann zu den Wörtern hinzusetzen? Lange Ohren, einen kurzen Schwanz u. s. f. Und wie würdet Ihr Euch ausdrücken, wenn ich zu wissen wünsche, wie der Esel schreitet? Also: Der Esel geht langsam und bedächtig." Gleiche Behandlung findet sich in Kruse's Anleitung noch in manchen Stellen. Ob aber eine solche Behandlung wirklich für Taubstumme auf dieser Unterrichtsstufe, oder ob sie nur auf dem Papier am Schreibpulte möglich sei, und ob sie zu einer Aneignung, statt zu einer bloßen Betrachtung der Sprache führe, diese Fragen sind für sachkundige Taubstummen-Lehrer bald entschieden. Als Anhang zu seinem formell bestimmten Sprachunterricht gibt Kruse noch auf drei Seiten einen grammatischen Überblick über die einzelnen Wortarten. Wir scheiden von dem Kruse'schen Werke mit der Überzeugung, daß in

demselben sowohl Jäger als Hill gegenüber ein Rückschritt gegeben sei.

d) Die materiell bestimmte Sprachaneignung mit stabiler Anschauungsgrundlage.

Wir haben oben schon erwähnt, daß Hill die Anschauungs-Grundlage, die er im Jahre 1840 in seiner „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder" empfohlen hatte, später verlassen zu haben scheint, denn in seinen im Jahre 1851 herausgegebenen „Lese- und Sprachbüchern" sind seine frühern Anschauungskreise nicht mehr abgehandelt, vielmehr ist statt derselben seine aus 24 Bogen mit 384 Abbildungen bestehende Bildersammlung für Taubstumme bestimmt. Diese Abbildungen repräsentiren nicht ideal bestimmte und begrifflich abgeschlossene Anschauungskreise, sondern überhaupt nur Erscheinungen des gewöhnlichen Lebens. Sie sollten ursprünglich nur ein Hilfsmittel für das erste Wörterlernen der Taubstummen sein. Aber da Hill viele der dargestellten Gegenstände nicht nur in ihrer nackten Erscheinung an sich, sondern auch in einer gewissen Situation oder Lebensverbindung gegeben hat, so konnte er dadurch leicht dahin geführt werden, sie auch als Anschauungsgegenstände für Besprechungen anzusehen und dadurch sie zu einer Grundlage der materiell bestimmten Sprachaneignung zu machen. Eine solche Anschauungsgrundlage ist dann eine äußerlich gegebene, und weil sie in Bildern gegeben ist, die nicht heute in dieser, morgen wieder in einer andern Erscheinungsweise auftreten, zugleich eine stabile. Mit einer solchen aber erhält auch ein daran geknüpfter Anschauungs-Unterricht wieder seine eigenthümliche Gestaltung, wie wir solches auch in den Hill'schen Lese- und Sprachbüchern finden. Wie wir nun bei einer materiell bestimmten Sprachaneignung immer sowohl die Anschauungsgrundlage, als den Anschauungs-Unterricht selbst in's Auge zu fassen haben, so ist solches auch bei diesem neueren Hillschen Anschauungs-Unterrichte der Fall. Da haben wir nun hinsichtlich der Hillschen Bildertafeln zu bemerken, daß dieselben wohl ihrer ersten Aufgabe, ein Hilfsmittel für den Lautsprachunterricht zu sein, hinreichend entsprechen. Aber da an eine Anschauungs-Grundlage für eine materiell bestimmte Sprachaneignung wieder besondere Anforderungen gestellt werden müssen, so haben wir zu prüfen, ob die Hill'schen Bildertafeln auch für diesen

Zweck genügen können, und diese Frage müssen wir verneinen, obgleich wir sagen müssen, daß unter den bis jetzt erschienenen Bilderwerken, welche einer solchen Aufgabe dienen sollen, die Hillschen Bildertafeln ihre Aufgabe noch am besten erfüllt haben. Was ihnen zu ihrer höhern Vollkommenheit und Brauchbarkeit fehlt, bezeichnen wir in Folgendem: Fürs Erste sind die gegebenen Abbildungen meist zu arm, um würdigen, zureichenden Stoff für die Behandlung und dadurch für die Entwicklung der Sprache zu bieten. Da wären Darstellungen an ihrem Platze, wie sie z. B. die Schreiber'schen zwölf Monate des Jahres, dessen Handwerksstätten u. dergl., auch viele Blätter des Basedow'schen Elementarwerkes u. s. f. bieten, und wie sie erfordert wären, wenn z. B. Hill die in seiner „Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder etwa genannten Seiten und Erscheinungen des Familienlebens, oder die von ihm bezeichneten Gegenstände der Unterredung hätte darstellen wollen. Hill hat auch für den in seinen Lese- und Sprachbüchern empfohlenen Anschauungsunterricht die ursprünglich für den Lautsprachunterricht bestimmten Abbildungen gewählt, weil er glaubte, auch mit diesen den Zweck des eigentlichen Anschauungs-Unterrichts erreichen zu können. Wir haben aber daran ein Beispiel, was herauskommt, wenn man mit einer und derselben Sache zu vielerlei Zwecke zugleich zu erreichen sucht. Mixturen können gut sein für Kranke, für Gesunde werden sie billig bei Seite gesetzt.

Sodann fehlt den Hillschen Abbildungen die systematische Gruppirung. Da sind z. B. nicht Situationen, Handwerksstätten, Erscheinungen des Land- und Stadtlebens, Naturereignisse und dergl. in einer ordentlichen Succession neben einander gestellt, sondern jede Tafel bietet wieder die Anschauung einer Musterkarte. Die Aufeinanderfolge der Bilder hat sich eben bestimmt nach Rücksichten des Lautsprach-Unterrichts und diesen müssen nun die Rücksichten des Anschauungs-Unterrichts sich unterordnen. Ist ein solches Verfahren wohl zu billigen? Oder ist nicht vielmehr hieraus zu ersehen, daß eben auch der Anschauungs-Unterricht eine besondere Anschauungs-Grundlage verdient hätte?

Ferner fehlt diesen Abbildungen die Befähigung, das Leben selbst in seiner Reichhaltigkeit, oft auch in seiner vollständigen Wirklichkeit darzustellen. Es darf freilich diese Forderung nicht in's Extrem ausgedehnt werden, denn wer wollte alsdann noch eine entsprechende Darstellung des Lebens schaffen, und wel-

cher Unterricht vermöchte einen so reichen Stoff zu bewältigen? Aber gerade deßhalb sollte das Leben in seinen wesentlichsten Erscheinungen vollständiger dargelegt sein, damit die daran angeschlossene Sprach-Aneignung auch ihren wesentlichsten Inhalt bekomme.

Endlich sind auch die Hillschen Abbildungen keineswegs dazu angethan, vermittelst des darauf gebauten Anschauungsunterrichts einen successiven Fortschritt in der Sprachbildung des Taubstummen zu begründen. Was in dieser Hinsicht für die Sprache geleistet wird, gereicht nicht den Bildern selbst zum Verdienste, sondern der Behandlung derselben.

So sehen wir, daß wenn wir eine gute materiell bestimmte Sprach-Aneignung bei Taubstummen betreiben wollen, wir für dieselbe eine bessere Anschauungs-Grundlage haben sollten, als die Hill'schen Abbildungen sind. Aber immerhin hat sich Hill durch dieselben um den Anschauungs-Unterricht ein Verdienst erworben.

Wie verhält es sich aber mit seinem dießfallsigen Anschauungs-Unterrichte selbst, d. h. mit seinen „Lese- u. Sprachbüchern"? Wir haben auch an diesen zweierlei auszusetzen. Fürs Erste konnte der Stoff kein anderer sein, als wie er durch seine Anschauungs-Grundlage bedingt war. Wäre diese eine bessere, methodisch geordnetere und vollständigere geworden, so hätte dadurch auch der Inhalt der Lese- und Sprachbücher ein besserer und entsprechenderer werden müssen und hätte dann auch einem successiven Fortschritt in der mündlichen und schriftlichen Darstellungsweise besser dienen können. So aber hat Hill durch seine Behandlung eigentlich mehr gethan und geleistet, als die Anschauungs-Grundlage ihn dießfalls unterstützen und befähigen konnte. Fürs Zweite aber ist in Hills Lese- u. Sprachbüchern fast durchgängig eine Mischung dessen gegeben, was einerseits ein selbstständiger Anschauungs-Unterricht, andererseits ein selbstständiger Sprachunterricht bieten sollte. Dieser Unterschied liegt besonders in dem Texte und dann in den angehängten Aufgaben, besonders im ersten Bändchen. Was ist aber durch diese Verbindung erzielt und erreicht? Ist wirklich der Anschauungsunterricht dadurch auch zu einem Sprachformen-Unterricht und dieser zu jenem geworden? Oder sind dadurch beide in einen gemeinsamen Unterricht verschmelzt worden? Keineswegs, sondern es ist nur die Zeit, die für einen Abschnitt erfordert wird, in zwei Theile geschieden, davon einer

Anſchauungs-Unterricht, der andere Sprach-Unterricht iſt. Alſo das, daß beide etwas Unterſchiedenes und nicht mit einander zu Verſchmelzendes ſeien, iſt thatſächlich anerkannt, wenn auch die Sache kein frei ausgeſprochener Grundſatz iſt. Warum iſt aber keine Verſchmelzung geſchehen? Darum, weil das Verhältniß der Anſchauung zum Sprachausdruck im Anſchauungsunterrichte und im Sprachformen-Unterrichte ein verſchiedenartiges, oft ſogar ein entgegengeſetztes iſt und dieſer Gegenſatz eine Verſchmelzung der Sache unmöglich macht. Wenn aber die Verſchmelzung nicht möglich iſt, ſo fragt ſich's, ob die Hill'ſche Verbindung derſelben zu empfehlen ſei. Es könnte ſcheinen und viele Taubſtummen-Lehrer glauben es wohl und meinen, eben durch den anſchauungsunterrichtlichen Text ſei auch immer ein Inhalt und ein Anhaltspunkt für das daran angeſchloſſene ſprachlich Formelle gegeben. Aber wir fragen dagegen: Iſt die ſprachlich formelle Aufgabe neben der materiellen ſo geringfügig, namentlich für Taubſtumme ſo geringfügig, daß ſchon ſo eine gelegentliche Berückſichtigung nebenher ihr genügen könnte? Iſt ſie ſo unweſentlich, daß ihre Pflege nur ſo ein Nebendienſtchen des Anſchauungs-Unterrichts bleiben dürfte? Und iſt ihre Aufgabe ſo leicht zu erfüllen, daß z. B. manche Sprachgeſetze nur durch ein paar den Anſchauungs-Unterricht begleitende oder ihm folgende Nebenbeiſpiele feſtgeſtellt und befeſtigt werden könnten? Man denke z. B. nur an die Einleitung des Schülers in die erſten Formen ſeiner Urtheile, an die Feſtſtellung der Gattungsbegriffe, der Paſſivform, des Perſonen-, Zeit- und Modalitäts-Verhältniſſes: da kann es keinem praktiſchen Taubſtummenlehrer entgehen, daß die formelle Aufgabe der Sprachbildung des Taubſtummen auch eine entſchiedene Aufmerkſamkeit und Berückſichtigung verdiene. Und wie können wir deſſen uns verſichern, daß wir die formelle Aufgabe in zweckmäßiger Begründung, natürlicher Stufenfolge und vollſtändiger Behandlung löſen, wenn wir nicht für dieſelbe ebenſowohl ein eigenthümliches Gebiet anerkennen, wie für die materielle, mit andern Worten, wenn wir nicht Anſchauungs-Unterricht und Sprachformen-Unterricht als ſelbſtändige Fächer betrachten, die ſtets nebeneinander hergehen müſſen, ohne in einander überzugehen, aber auch ohne einander zu beeinträchtigen? Wenn wir aber Sprachunterricht und Anſchauungs-Unterricht als getrennte Fächer neben einander behandeln, ſo können wir beim Sprachunterricht ungetheilt die ſprachlich formellen und beim Anſchauungs-Unterricht

ungetheilt und vollständig der sprachlich materiellen Aufgabe dienen, bei beiden jedesmal die Gesamtaufgabe und deren einzelne Theile in geordnetem Stufengange und nach methodischen Bedingungen übersehen und verfolgen, was bei einer Zusammenziehung beider Fächer in eine gemeinsame Behandlung nie und nimmer für beide Seiten in gleich genügender Weise geschehen kann. Daß diese letztere Unmöglichkeit bestehe, zeigt auch der Unterricht, den Hill in seinen Lese- und Sprachbüchern niedergelegt hat. Wenn er in denselben auch den Grundsätzen eines zweckmäßigen Anschauungs-Unterrichts in anerkennungswerther Weise gedient hat, so würde doch die Zusammenstellung dessen, was er darin sprachlich Formelles gegeben hat, ein sehr dürftiges, eigenthümlich gemischtes und unvollständiges Bild eines Sprachunterrichts, d. h. Sprachformen-Unterrichts geben. Hätte aber Hill vollständiger nur seiner sprachlich materiellen Aufgabe dienen wollen, so wären sicher viele seiner Abschnitte gehaltvoller, abgerundeter und methodisch geordneter ausgefallen.

e) Die Hill'sche Verbindung der stabilen Anschauungsgrundlage mit der idealgewählten, begrifflich abgegrenzten in der materiell bestimmten Sprachaneignung.

Hill sagt von seinen Lese- und Sprachbüchern, sie hätten noch den Zweck, den Sach- oder Anschauungs-Unterricht, der neben dem Gebrauche der Lesebücher selbständig fortschreitend gedacht werde, dadurch zu unterstützen, daß sie das dort gesammelte Material in zusammenhängendem Ganzen wieder vorführen und dadurch die gewonnenen Kenntnisse nicht allein befestigen, sondern auch ordnen und nach Umständen sogar erweitern. Hier spricht also Hill geradezu aus, daß neben dem Anschauungs-Unterrichte, den er in seinen Lese- und Sprachbüchern gegeben hat, noch der Sach- und Anschauungs-Unterricht, worunter offenbar nur die in seiner Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder gezeigte Durchwanderung der dort angegebenen Anschauungskreise, also ebenfalls wieder ein Anschauungs-Unterricht gemeint sein kann, nebenher gehen müsse, also zwei Anschauungs-Unterrichte neben einander, der eine mit einer äußerlich gegebenen stabilen, der andere mit einer ideal bestimmten Anschauungs-Grundlage. Da möchten wir nun fragen: Welche

methodischen Gesetze sprechen für diesen doppelten Gang? Und wenn Hill glaubte, die unmögliche Aufgabe, die Anforderungen eines formell bestimmten Sprachunterrichts und die einer materiell bestimmten Sprachaneignung in einer und derselben Behandlung verschmelzen zu können, warum hat er dann die mögliche Aufgabe, die Grundlage seiner beiderseitigen Anschauungs-Unterrichte in eine einzige, gemeinschaftliche, und sodann auch deren Behandlung in einen und denselben Anschauungs-Unterricht zusammen zu fassen, für unmöglich gehalten und die Getrenntheit der beiderseitigen Gebiete gelassen? Hier wäre offenbar die Vereinigung am Orte gewesen, und das Ganze hätte dadurch gewonnen. Die Anschauungsgrundlage wäre eine kräftigere, reichere und bessere gemorden. Dadurch wäre auch dem Zwecke der Sprachbildung mehr aufgeholfen gewesen, und das Ideale hätte sich dabei in einer greifbaren Realität verloren. Dabei hätte es sich aber freilich herausgestellt, daß dieselben Bilder, die Hill ursprünglich für den Lautsprachunterricht bestimmt hatte, nicht auch zugleich eine genügende Grundlage für einen guten Anschauungs-Unterricht für Taubstumme sein können.

f) Die materiell bestimmte Sprachaneignung auf unmittelbarer Anschauungsgrundlage.

Für die materiell bestimmte Sprachaneignung des Taubstummen gibt es noch eine dritte Anschauungsgrundlage, nämlich die unmittelbar angeschauten Erscheinungen des täglichen Lebens. Diese Anschauungsgrundlage ist eigentlich diejenige, an welcher hauptsächlich bei dem hörenden Kinde die erste Sprachentwicklung sich anknüpft; sie ist deßhalb auch an und für sich die eigentlichste und natürlichste unter allen. Sie ist ferner die lebendigste, weil in ihr das Leben selbst unmittelbar enthalten ist, und sollte deßhalb auch für die Taubstummen ihre Lebenskraft erweisen und für sie fruchtbarer sein, als eine stabile, in welcher die Stabilität als eine Art Tod erscheint. Aber wir dürfen eben nicht vergessen, daß unsere Taubstumme keine Hörende sind, welche die Wortsprache zwar allerdings auf der Grundlage der unmittelbaren Anschauung des Lebens selbst, aber auf dem Naturwege empfangen können, sondern daß Taubstumme zur Erlangung der Wortsprache einer Schulmethode und eines absichtlichen Schulunterrichts bedürfen,

für welchen gerade die Stabilität einer Anschauung meist weit geeigneter ist, als die Unmittelbarkeit derselben, weil in letzterer zugleich ein beständiges Vorübergehen und Verschwinden der einzelnen Erscheinungen, eine beständige Ablösung der einen durch eine andere gegeben ist. Die unmittelbare Anschauung kann für den spätern Verlauf des Unterrichts ihre unbestreitbaren Vortheile haben. Aber für die Stufe der ersten Anschließung der Wortbezeichnung an die Anschauung ist die Stabilität der letzteren erfahrungsgemäß entschieden das Bessere. So sagt auch Jäger in seiner vierten Lieferung, die Sprache sei für den Taubstummen leichter an einem ruhenden, als an einem in Thätigkeit begriffenen, sich stets ändernden Gegenstande zu lehren. Und wie sind wir im Stande, die unmittelbare Anschauungs-Grundlage für die materielle Sprachaneignung stets nach dem Bedürfniß, der Beschaffenheit und dem Umfange zu gewinnen, die uns in der Begründung, Gliederung und Durchführung eines geordneten Ganges einer materiellen Sprachaneignung entgegentreten? Wir stehen zwar im Leben und können es beobachten und auch für unsere Unterrichtszwecke anwenden: aber das Leben selbst steht nicht in unserer Hand; wir können nicht willkürlich darüber gebieten. Ist aber dieses der Fall, so vermögen wir auch nicht ausschließlich mit einer unmittelbaren Anschauungsgrundlage auszukommen und sind also doch neben ihr immer auch wieder an eine stellvertretende stabile gewiesen und müssen beide im Unterrichte zu ihrem Rechte kommen lassen. Dann entstände die Frage, ob die stabile oder die unmittelbare die eigentliche Anschauungs-Grundlage für die erste Anschließung der Wortbezeichnung an dieselbe wäre, während die andere nur nachher oder gelegentlich, zuweilen nur aushilfsweise damit in Verbindung träte. Da müßten wir aber wieder sagen, gerade für den Taubstummen gehöre dießfalls der stabilen Anschauungs-Grundlage der Vorzug und der Werth der unmittelbaren trete erst dann in den Vordergrund, wenn die stabile ihre erste Aufgabe erfüllt hat, was bei hörenden Kindern, eben weil sie hören, der umgekehrte Fall ist.

Aber wie gestaltet sich die Behandlung der materiellen Sprachaneignung auf unmittelbarer Anschauungs-Grundlage? Wollte man hiebei zunächst von sprachlich formellen Rücksichten absehen, so wäre, was den Inhalt eines solchen Unterrichts anbelangte, gar nie voraus zu wissen, womit derselbe beginnen und mit welchen Anschauungen er sich fortsetzen würde. Denn wer

weiß heute schon, was der morgende Tag bringt? Zwar bietet auch das Schulzimmer manche Anschauungen, die morgen noch sein werden, wie sie heute sind. Aber wenn dieses so ist, so ist eben auch schon in diese Erscheinungen der unmittelbaren Anschauungen eine Stabilität getreten, die sich für den Unterricht günstig erweist, die aber zugleich beweist, daß auch für die unmittelbaren Anschauungen wenigstens auf den Anfangsstufen des Unterrichts Stabilität ein Erforderniß sei und der Grundsatz der unmittelbaren Anschauungs-Grundlage nicht als bloßer Gegensatz gegen die Stabilität der Anschauungen aufzufassen sei. Aber auch wenn dieses zugegeben wird, müssen wir fragen: Was wird dazu erfordert, die Gesamtaufgabe der Aneignung der Wortsprache nach ihren so mannigfaltigen einzelnen Theilen stets zu übersehen und ihre Lösung nach einem festen Plane mit Umsicht und Sicherheit auszuführen, wenn nur die unmittelbare Anschauungsgrundlage hiezu verwendet wird? Dazu gehört unseres Erachtens eine solche Übersicht und Bewältigung des fraglichen Stoffes, und eine solche Meisterschaft in der Behandlung der Anschauungs-Grundlagen zu den sprachlichen Zwecken, daß der Taubstummen-Unterricht dadurch zu einer Kunstsache gesteigert würde, deren Ausführung nur wenigen gleichsam dazu geborenen Personen noch in genügender Weise möglich sein würde. Und wie soll ein Lehrer, der vielleicht zwei oder drei Klassen zu versehen hat, diese Aufgabe bei jeder einzelnen Klasse erforderlich lösen? Was wird dazu erfordert, wenn ein Direktor, der mehrere Lehrer zu Gehilfen hat, in solcher Weise arbeiten will? Er muß schon in der Wahl und Erlangung seiner Lehrkräfte sehr glücklich sein und muß große Gewandtheit und Geschicklichkeit haben, sie zu überzeugen, daß seine Methode die allerbeste sei, und große Energie zeigen, um sie alle zu bestimmen, unverrückt und ausschließlich nur nach seinen Ansichten zu unterrichten. Wie geht es aber, wenn solche Voraussetzungen nicht zutreffen? Und wie geht es, wenn ein solcher Direktor aus dem Institute scheidet? Wird jederzeit zu hoffen sein, daß sein Nachfolger im Amte auch der Nachfolger seiner Grundsätze sein werde? Wenn die Taubstummenlehrer Künstler sein und werden müssen, so dürfte an vielen Orten der Taubstummenunterricht seinen sichersten Halt verlieren. Aber gerade darin besteht die höchste Kunst des Taubstummenunterrichts, diesen von allem eigentlich Künstlichen zu entkleiden und ihn in seiner harmlosesten Natürlichkeit darzustellen, und dieses geschieht nur dann, wenn auch

die Taubstummen-Bildung als eine Sache der methodischen Wissenschaft behandelt wird. Wir fordern nicht, daß die Taubstummen-Lehrer Künstler, aber wir glauben, daß sie gute theoretische und praktische Methodiker sein müssen. Ist aber dieses der Fall, so muß der ganze Unterrichtsgang wohl durchdacht und geordnet sein, wozu eine stabile Anschauungs-Grundlage unerläßlich ist. Wenn wir deßhalb auch einen Mann, der angeblich jede stabile Anschauungs-Grundlage verwerfend und nur die unmittelbare benützend auch jede geschriebene Anleitung zum Taubstummen-Unterrichte auf die Seite legen und nur als frei produzirender Künstler handeln zu müssen glaubt, und dabei unterstützt durch seine persönliche Tüchtigkeit und die ihm gegebenen Verhältnisse sehr schöne Resultate erreicht, bewundern und verehren, so können wir doch aus wohl überdachten Gründen seine Ansichten und Grundsätze nicht zu den unsrigen machen und glauben nicht, um deßwillen weniger gewissenhaft zu sein.

g) Nutzen der seitherigen Betrachtung.

Nachdem wir in dem Voranstehenden die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Wege betrachtet haben, auf welchen der Taubstumme seither in die Wortsprache einzuführen gesucht wurde, wird es uns leichter werden, einerseits literarische Erscheinungen auf dem Gebiete der Taubstummenbildung die ihnen gebührende Stelle anzuweisen, andererseits über die Einrichtung und den Werth der Unterrichtsweise in den einzelnen Instituten ein Urtheil zu gewinnen. Da wird man leicht finden, wie die einen Institute noch mehr durch einen formell bestimmten Sprachunterricht, andere mehr durch eine materiell bestimmte Sprachaneignung mit deren verschiedenen Anschauungsgrundlagen ihrem Ziele entgegensteuern, oder auch wie sie in der Verbindung und Verschmelzung derselben sich theils mit mehr, theils mit weniger Glück versuchen.

D. Trennung des Anschauungs- und des Sprachunterrichts in der Taubstummen-Schule.

Wir sind entschieden der Ansicht, daß die wahre Versöhnung beider und ein Fortschritt in der Sache der Taubstummenbildung

in der getrennten Behandlung des Anschauungs- und des Sprachunterrichts liege und wollen zeigen, wie solche getrennte Behandlung ausführbar sei.

Wir sprechen hiemit keine ganz neue Ansicht aus und stellen keine ganz neue Forderung. Schon Jäger sagt in der zweiten Ausgabe seines Werkes, den ersten Sprachstoff gewinne der Schüler durch den Sprechunterricht des ersten Jahrs. Sobald aber der Taubstumme zu der nöthigen Fertigkeit im Sprechen und Absehen, Schreiben und Lesen gekommen sei, in der Regel mit Anfang des zweiten Unterrichtsjahres, so beginne man mit dem Taubstummen einen Anschauungs-Unterricht, welcher besonders den Zweck habe, ihm einige Sprachfertigkeiten anzueignen und zwar der Hauptsache nach auf dieselbe Art, wie hörende Kinder sie zu erlangen pflegen, nämlich durch den bloßen Gebrauch. Dieser Anschauungs-Unterricht werde in immer weiteren Kreisen wenigstens drei Jahre lang fortgesetzt, aber nicht ausschließlich, sondern schon nach einem halben, jedenfalls nach einem ganzen Jahre werde neben demselben eine systematisch geordnete Einführung in die Formen der Sprache angefangen. Und an einem andern Orte sagt er, es sei wohl zu beachten, daß ein Sprachunterricht, wie ihn das hörende Kind im Leben und das taubstumme durch den Anschauungs-Unterricht erhalte, doch in Betreff der Sprachformen Lücken lasse, wenigstens einzelne Formen nicht fest genug einübe, was dadurch, daß man den formellen Sprachunterricht in systematischer Ordnung neben dem materiellen hergehen lasse, verhütet werde. Und wenn man, wie Hill, vom Sprachstoffe sich bestimmen lasse und nach und nach die verschiedenen Kreise von Anschauungen durchgehe, so trete derselbe Übelstand ein in Betreff des Materiellen: man könnte auf gar manches viel später zu reden, als es dem Schüler nützlich wäre. Lasse man dagegen die beiden Unterrichtswege neben einander herlaufen, so könne man oft auf dem einen aufnehmen, was sich auf dem andern wegen der auf ihm zu beobachtenden Ordnung noch nicht eigne. Der von der Sprachform geleitete Unterricht ergänze dann den durch Rücksicht auf den Sprachstoff bestimmten, sowie umgekehrt dieser jenen. Was sich dabei Jäger unter dem von ihm noch festgehaltenen Sprachunterricht gedacht hat, ist aus seinem früheren Werke bekannt, nämlich einen formellen Sprachunterricht, der den Taubstummen zwar nicht in die Betrachtung, sondern nur in die Aneignung und Verwendung der Sprache einführt. — Kruse sagt,

man unterscheide dem natürlichen Entwicklungsgange des kindlichen Geistes des taubstummen Lehrlings gemäß zwei Arten oder Formen des Sprachunterrichts, einen materiellen und formellen nämlich. Der erstere baue mehr das Sprachmaterial auf, der andere befasse sich mehr mit der Form der Darstellung oder mit der Methode, wie die Wörter zum Ausdruck des Gedankens können verbunden werden. Der Weise des Vorstellens des Taubstummen entspreche auch die Form des materiellen Sprachunterrichts, welcher bloß den Gedankeninhalt darstellen lehre, ohne sich um die Form zu bekümmern, noch besser, als der formelle, welcher noch in der Ferne liege. Seiner Vorstellungsweise nach könne der Taubstumme vor der Hand die Wörter ohne reellen Zusammenhang oder doch mehr in losem Verbande hinstellen. In den Bau der Sprache könne er sich nur so weit hineinarbeiten, als er denselben mit der Form der Gebärde vergleichen könne. Obgleich wir einem Anschauungs-Unterricht, wie ihn Kruse darstellt, und der nichts weiter, als eine sprachliche Materialiensammlung wäre, nie das Wort reden möchten, so ist doch merkwürdig, wie sehr auch Kruse die Nothwendigkeit einer Trennung des Anschauungs-Unterrichts und Sprachunterrichts anerkennt. Und Hill sagt, die Sprachbildung des Taubstummen müsse umfassen erstens einen Sachunterricht, welcher Vorstellungen und Gedanken zuführe, ohne welche keine Sprache denkbar sei, zweitens einen Sprachzeichen-Unterricht, welcher es mit der äußerlichen Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu thun habe, und drittens einen eigentlichen Sprachunterricht, durch welchen der Schüler jene Zeichen zur Mittheilung seiner Vorstellungen gebrauchen und das, was andere ihm durch eben diese Zeichen mittheilen, verstehen lerne. Man könnte denken, Hill verstehe unter seinem Sprachunterricht dasselbe, was Jäger darunter gemeint hat. Wer aber seine dießfallsigen Auseinandersetzungen in seiner Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder pag. 312—318 aufmerksam liest, wird bald finden, daß Hill sich darunter eine auf Becker'scher Anschauung ruhende Betrachtung der Sprache selbst denkt, um ihre logischen Beziehungen und Gesetze zu verstehen, eine Sache, die wir im Taubstummenunterricht zu den schwierigsten Aufgaben zählen müssen, deren praktischer Gewinn aber in Wirklichkeit so gering ist, daß es uns unbegreiflich ist, daß Hill über ihr die weit wesentlichere, die Jäger verfolgt, gering achten und vernachläßigen konnte. Aber wichtig ist es doch immerhin, daß

auch Hill die beiderseitige Aufgabe anerkannt hat. In ähnlicher Weise drückt sich auch Sägert aus. Haben aber gerade die Haupt-Repräsentanten sowohl der formell, als der materiell bestimmten Sprachaneignung die Verschiedenheit der beiderseitigen Aufgaben und mehr oder weniger auch die Nothwendigkeit einer getrennten Behandlung beider anerkannt und ausgesprochen, so ist es gewiß ebensowenig gerechtfertigt, wenn Hill den Sprachunterricht gleichsam nur als eine Nebensache des Anschauungs-Unterrichts, als wenn Jäger den Anschauungs-Unterricht als einen bloßen Theil des Sprachunterrichts hätte erscheinen lassen, sondern die wahre Stellung beider Wege ist offenbar die, daß beide als gleichwichtig angesehen und in gleichgeordneter Berücksichtigung behandelt werden, und hauptsächlich in der besseren Erfüllung dieser Forderung möchte das Eigenthümliche und Neue des Weges bestehen, den wir zu gehen und zu empfehlen suchen. Da müssen wir aber freilich zuerst bestimmter angeben, was wir selbst unter Sprachunterricht und was wir unter Anschauungs-Unterricht verstehen, und was für eine Grundlage wir für beides haben.

a) Begriff des Sprachunterrichts in der Taubstummen-Schule.

Der Ausdruck „Sprachunterricht“ und fast ebenso auch der Ausdruck „Anschauungs-Unterricht“ ist so vieldeutig, daß sich darüber eigenthümlich abweichende Definitionen geben lassen, woher es auch kommen muß, daß so oft ein Mißverständniß entsteht und waltet, wenn über solche Begriffe gesprochen wird. Wir selbst verstehen unter Sprachunterricht nicht einen solchen, der die Sprache zum Gegenstand und Objekte der Betrachtung nähme, also keineswegs eine spekulative Grammatik, auch nicht einen solchen Unterricht, der nur darum mit der Sprache sich beschäftigt, weil er die Sprache zu seiner Bezeichnung und zu seinem Ausdrucke nöthig hat, wie etwa Hill, wobei dann Sprachunterricht eigentlich nur Anschauungs-Unterricht ist; auch nicht einen solchen, der wie der Jäger'sche am Ende die ganze Unterrichtsaufgabe in sich schließt und in sprachlichen Schablonen die einzelnen Bildungsaufgaben des Taubstummen in ihrer Gesamtheit zu lösen sucht, sondern wir verstehen darunter die elementarische Einleitung des Schülers in die Beschaffenheit und in die Gattungen der einfachsten Urtheile, sodann in die Erwei-

terungen und Sach- und Beziehungs-Verhältnisse derselben nach logischen und oft auch durch die äußerlichen Formen gegebenen Rücksichten. Dies ist die Eigenthümlichkeit unseres Sprachunterrichts in seinem ersten Theile, den wir den elementarischen Sprachunterricht nennen. Ist die Aufgabe dieses Sprachunterrichts gelöst, — wir weisen ihm das zweite bis fünfte Schulhalbjahr, also zusammen zwei Schuljahre zu, — so beginnt der umbildende Sprachunterricht, dessen Eigenthümlichkeit darin besteht, daß in ihm Musterstücke, hauptsächlich Erzählungen gewählt werden, die dann der Schüler in veränderten Verhältnissen der sprachlichen Personen, Zeiten u. s. f. wieder zu geben hat und dem wir ebenfalls wieder zwei Jahre zuweisen, und endlich das, was wir einerseits vollständige sprachliche Behandlung von Musterstücken, andererseits im eigentlichsten Sinne grammatischen Sprachunterricht nennen, der die dem Taubstummen nicht zu hoch oder zu abstrakt liegenden Seiten der Sprache selbst zur Anschauung gibt und zur Erkenntniß und Betrachtung bringt. Das Urtheil über grammatischen Sprachunterricht kann verschieden ausfallen. Manche können denselben entbehrlich finden, und er kann auch wegfallen, wenn die Unterrichtszeit gar zu kurz ist und vielleicht im günstigsten Falle nur sechs Jahre dauert. Wo sie aber länger dauert, also auch in der Bildung des Taubstummen eine ungleich höhere Stufe sich erreichen läßt, da möchte er weniger entbehrlich erscheinen und seine Beziehung zu dem Schlusse der Gesammtbildung des Taubstummen weniger zu verkennen sein. Aus diesen Andeutungen mag zu erkennen sein, daß wenn wir getrennten Sprachunterricht bei Taubstummen verlangen, wir deßhalb noch lange nicht bloß auf den Jägerschen Standpunkt uns stellen, sondern daß wir nur, obgleich in veränderter Anschauung und Ausführung das Prinzip achten und befolgen, das Jäger festgehalten und dem er gedient hat.

b) Begriff des Anschauungsunterrichts in der Taubstummenschule.

Auch der Anschauungs-Unterricht ist uns nicht bloß überhaupt jeder Unterricht, bei dem etwas zur Anschauung vorliegt oder zur Anschauung kommt, sonst müßte auch schon Lautsprach-Unterricht, Rechenunterricht, Schönschreib-Unterricht und Zeichnungs-Unterricht Anschauungs-Unterricht sein. Ebensowenig

verstehen wir darunter einen solchen Unterricht, der überhaupt nur einen Gegenstand für den Geist anschaulich, klar erkennbar und verständlich macht, sonst müßte dahin auch schon jede gut eingerichtete Katechisation gehören. Sondern wir verstehen unter ihm einen Unterricht, welcher bestimmte Anschauungen zur Grundlage und zum Gegenstande geistweckender Besprechungen und sprachlichen Ausdrucks und dadurch zum methodischen Mittel der Sprachaneignung und Sprachbildung des Schülers macht. Anschauungs-Unterricht ist also für uns nicht eine Beschaffenheit, sondern ein Pensum des Unterrichts. In diesem Sinne hat zwar auch Hill den Anschauungs-Unterricht aufgefaßt. Aber einestheils verwischen wir den Anschauungs-Unterricht nicht mit den Hillschen sprachunterrichtlichen Beigaben, anderntheils schließen wir ihn auch nicht da ab, wo ihn Hill abschließt, sondern nur in der Stufe, da er noch gleichsam lexikalisch begründend und in der, in welcher er eine Besprechung von Anschauungen ist, stimmen wir mit ihm überein, zählen aber zum Anschauungs-Unterrichte als dritte Stufe auch noch die Behandlung der Realien und der Geschichte. Hieraus ergibt sich, daß sowohl unser Sprachunterricht als unser Anschauungs-Unterricht sich durch die ganze Schulzeit hinziehe, ohne daß deßhalb die ganze Schulthätigkeit sich gleichsam in ein einziges Pensum vereinigte. Wir bedürfen aber für beide Fächer einer gesicherten Grundlage. Sollten wir den Unterschied der Aufgaben des Sprachunterrichts und des Anschauungs-Unterrichts kurz bezeichnen, so würden wir sagen, der Sprachunterricht habe bei Taubstummen den Sprachsinn, d. h. die Anlage, nach den in der Wortsprache gegebenen Gesetzen zu denken und sich auszudrücken, zu wecken und zu entfalten, der Anschauungs-Unterricht aber die Taubstummen in das Sprachleben, d. h. in die Bethätigung ihrer geistigen Stufe in den Ergebnissen ihres geweckten Sprachsinnes einzuführen.

c) Verhältniß der Gebärdensprache zum Sprachunterricht in der Taubstummenschule.

Auf dem gegenwärtigen Standpunkt der Taubstummenbildung, besonders in der deutschen Schule, ist über diese Grundlage an sich kein Zweifel mehr. Früher aber ist dies auch in der deutschen Schule anders gewesen und in der französischen

herrscht noch jetzt darüber eine abweichende Ansicht. Die französische Schule nämlich hält an der Voraussetzung fest, daß die Gebärdensprache des Taubstummen Muttersprache, in ihr von Anfang an sein Denken vermittelt gewesen und zum Ausdruck gekommen und daß es seinem Geiste natürliches Bedürfniß sei, beinahe ausschließlich in dieser Sprache zu denken. Zwar fehle der Gebärdensprache, wie sie ohne Zuthun des Unterrichts von selbst bei dem Taubstummen sich ausbildet, also der natürlichen Gebärdensprache, der Reichthum, den die Wortsprache besitze. Aber dieser materielle Mangel müsse durch den Unterricht ausgeglichen werden. Und weil die Wortsprache sich in logischen Gesetzen bewege, deßhalb auch ihren Bestandtheilen einen logischen Charakter und vielen derselben eine eigenthümliche Beziehungsfähigkeit verleihe, wofür freilich die natürliche Gebärdensprache keine Ausprägung habe, so müsse durch konventionelle Zugaben auch diese Eigenthümlichkeit der Wortsprache im mimischen Ausdruck dargelegt und so der Gebärdensprache der logische Stempel der Wortsprache aufgedrückt werden. Dadurch ist aus der natürlichen Gebärdensprache die künstliche entstanden, nicht so, daß in letzterer die erstere nothwendig untergegangen wäre, sondern vielmehr nur so, daß mit den Bestandtheilen der natürlichen Gebärdensprache noch die Zugaben und der Charakter der künstlichen sich vereinigt haben. Mit der in solcher Weise materiell ausgedehnten und logisch charakterisirten Gebärdensprache glaubt nun die französische Schule die Muttersprache des Taubstummen so ausgebildet zu haben, daß die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache dann nur noch eine Anleitung sei, seine Muttersprache in die ihm fremde, nämlich in die Wortsprache zu übersetzen. Abbé de l'Epée sagt in einem Briefe an seinen Schüler Abbé Sicard, als dieser einen andern Sprachgang befolgte, als sein Meister, er wünsche ihm zum Erfolge seines Unterrichts aufrichtig Glück, aber er fürchte, daß er durch die Lust, aus seinen Zöglingen Metaphysiker zu bilden, sich leicht betrügen könne. Er dürfe nicht hoffen, daß die Taubstummen jemals lernen werden, ihre Ideen schriftlich wiederzugeben. Unsere Sprache sei nicht die ihrige. Es möge Sicard genügen, daß die Taubstummen ihre Sprache in die unsrige übersetzen können, wie wir selbst fremde Sprachen übersetzen, ohne in diesen denken und uns darin ausdrücken zu können. Bei dieser Ansicht war also die Gebärdensprache die Grundlage für die Einführung des Taubstummen in die

Wortsprache, und je besser die Grundlage kultivirt war, desto leichter und vollständiger sollte auch die Übersetzung gelingen. Aber war es nicht schon höchst fatal, daß erst die Grundlage der Übersetzung zuvor solche ausgedehnte Ausbildung erhalten mußte, ehe sie die zureichende Eigenschaft für den Zweck ihrer Übersetzung finden konnte? Und wenn alles Künstliche in solcher Ausbildung doch nur eine Oktroyirung aus der Fülle und aus dem logischen Charakter der Wortsprache war, die aber der Lehrling noch nicht hatte, sondern erst durch sein späteres Übersetzungsgeschäft erlangen sollte, so war offenbar dem Taubstummen mit dieser in's Künstliche gesteigerten Gebärdensprache zugemuthet, er solle in sprachlichen Gesetzen denken und sich ausdrücken, die sowohl seinem eigenen Sprachgefühle als seinem Sprachbedürfniß völlig fremd waren. Wurde solches von ihm gefordert, ehe er in die Wortsprache eingeführt war, so wurde ihm eine absurde Zumuthung gestellt. Wurde sie an ihn gestellt, nachdem er der Wortsprache sich bereits bemächtigt hatte, so wurde damit dem wahren und eigentlichen Zwecke des Unterrichts entgegen gearbeitet, der offenbar nicht darin besteht, daß der Taubstumme nur seine Gebärdensprache kultivirt habe, sondern darin, daß er in der Wortsprache denke und sich ausdrücke wie andere Menschen. Aber es ist auch die Frage, ob überhaupt die Gebärdensprache, auch die in's Künstliche gesteigerte, zu einer wahren Übersetzungsfähigkeit sich ausbilden lasse. Durchaus nicht. Denn Sprachen, welche übersetzungsfähig sein wollen, müssen materiell und logisch einen gleichartigen Charakter haben, was hinsichtlich der Gebärdensprache und der Wortsprache nie der Fall ist. Und der logische Charakter übersetzungsfähiger Sprachen muß sich in beiden in gleichartiger Weise ausprägen, was zwischen der Gebärdensprache und der Wortsprache wieder nicht zutrifft. Denn die Wortsprache prägt ihren logischen Charakter an ihren Bestandtheilen in organischer Weise aus, während die Gebärdensprache denselben in bloßen Beigaben darzustellen sucht, die aber nie in organischer Weise mit den Begriffszeichen selbst gegeben sind, sondern gleichsam nur als Schmarotzerpflanzen sich an dieselben anschließen. Wenn also die französische Schule an eine wahre Übersetzungsfähigkeit der Gebärdensprache glaubte, so befände sie sich in einer tiefen Selbsttäuschung, die nicht aufgehoben ist, auch wenn sie ganze Reden und selbst Toaste mimisch geben würde. Die mimische Darstellung kann wohl den Gedanken andeuten, aber

sie gibt denselben nicht in Bestandtheilen, die den Wörtern analog wären, und es kann hinsichtlich des Logischen allerdings zwischen Lehrer und Schüler eine Konvention festgestellt werden, die selbst ein mimisches Diktiren möglich macht, aber der Gewinn geht nicht über die Wände des Schulzimmers, oder über die Gesellschaft der Taubstummen hinaus, und das künstlich Angeschlossene tritt deßhalb doch nie in eine organische Verbindung mit der mimischen Materie. Wir sehen, daß wenn die Gebärdensprache zur Grundlage der Einführung des Taubstummen in die Wortsprache gewählt würde, die Grundlage unzuverläßig und künstlich wäre. Deßhalb hat auch die deutsche Schule sich mit dieser Ansicht nicht befreunden können. Schon Jäger sagt, das Übersetzen aus der Mimik müßte der Erlernung unserer Sprache um so hinderlicher sein, als sie ihre Zeichen ganz anders setze, als wir die Worte, und ihr Konjugationen und Deklinationen nebst noch vielem andern fehlen. In Folge davon könne der Taubstumme niemals unserer Sprache mächtig werden, so lange er in seiner Mimik denke und dies sei wohl besonders der Grund davon gewesen, daß l'Epée, Sicard und andere die natürliche Mimik durch künstliche Ausbildung unserer Sprache anzupassen gesucht haben. Und Hill sagt, da die Gebärdensprache keineswegs als eine solche betrachtet werden könne, die nur in die Lautsprache (eigentlich Wortsprache) übersetzt zu werden brauche; da sie deßhalb nicht als genügende Grundlage zur Erlernung der letzteren erscheine, und da ihre Anwendbarkeit im Leben großen Beschränkungen unterworfen sei, so gestatte der Schulzweck, welcher ein durchaus praktischer sei, zwar die gelegentliche Benützung, aber nicht eine künstliche Erweiterung und Ausbildung derselben.

Von der künstlichen Gebärdensprache in der französischen Schule unterscheidet sich zwar diejenige, welche Kruse eine mehr nationale natürliche Gebärdensprache nennt und von der er sagt, sie müsse für das Denken des Taubstummen als ein solches besonders geeignet sein. Sie dürfe sich daher nicht von der Grundform oder dem ursprünglichen Charakter der natürlichen Gebärdensprache entfernen. Es handle sich weniger darum, eine ganz neue Zeichensprache zu erfinden, als darum, daß die bereits vorhandene sich unbeschadet ihres Wesens mit der Wortsprache auszugleichen suche. Solche Versuche sollten von den Taubstummen selbst ausgehen. Wirklich treffe man in manchen Instituten eine von den Taubstummen selbst weiter ausgebildete

und noch den logischen und sogar grammatischen Rücksichten modifizirte Zeichensprache an, welche würdig sei, den Platz der Wortsprache einzunehmen und ihrem Einflusse sei die so ausgezeichnete Bildung mancher Taubstummen beizumessen, welche nach den de l'Epée'schen Grundsätzen, d. h. mit Ausschließung der Artikulation mittelst der Schrift und methodischen Zeichensprache unterrichtet sind. Die Form einer solchen mehr rationalen natürlichen Gebärdensprache sei weniger bezeichnend, aber desto bestimmter, schärfer, kürzer, gemessener und geregelter und setze hiedurch den Zögling in den Stand, den Wortverstand leichter aufzufassen. Man sollte denken, nach dieser Kruse'schen Beschreibung könnte es nichts Besseres geben, als die von ihm beschriebene rationale natürliche Gebärdensprache bei den Schülern zunächst auszubilden, um sie zur Grundlage der Einführung des Taubstummen in die Wortsprache zu machen. Aber die Kruse'sche Lobpreisung wird sehr herabgestimmt, wenn er sagt, geleugnet könne nicht werden, daß sie, weil sie an Innendeutsamkeit sehr viel einbüße, ein ganz eigenes Studium voraussetze, daß ferner die Formen etwas zu sehr Unbestimmtes und Schwankendes haben, als daß ein jeder Schüler glücklich damit durchkommen oder nicht übel berathen bleiben sollte. Wenn daher die Minorität, begünstigt von Talenten, dem Abstraktionsvermögen, der geistigen Produktionskraft und einem außerordentlichen Drange, sich noch die Aufgabe lösen würde, so würde sich doch die Majorität mit Bruchstücken nothdürftig behelfen müssen, und bei solchen halben Maßregeln, wo doch immer die Einmischung der natürlichen Gebärdensprache störend auf das Denken einwirke, könne der Gewinn der Sprachbildung nur gering veranschlagt werden. Hier ist auf das vorangegangene Kruse'sche Plus ein starkes Minus nachgesandt. Das hat auch Kruse selbst gefühlt und deßhalb hinzugesetzt, man sehe, die Methode, Taubstumme mittelst einer methodisch gebildeten Zeichensprache denken und sprechen (schreiben) zu lehren, habe zwar ihr Gutes, aber auch eigenthümliche Schwierigkeiten auf ihrer Seite, die von den sehr glücklichen Anlagen, von dem beharrlichen Fleiß, eiserner Ausdauer und dem unverwüstlichen Muth der einzelnen Schüler können überwältigt werden. Aber sie setze auch von dem Unterrichtenden ein ganz eigenthümliches, nicht geringes mimisches Geschick voraus, welches besonders bei den hörendsprechenden Lehrern selten vorgefunden werden könnte. Wir sehen, daß auch die von Kruse genannte Zeichen-

Sprache nicht zu einer Übersetzungsgrundlage der Sprachbildung des Taubstummen taugen kann.

d) Das Gedachte als Grundlage der Sprachbildung.

Eine anscheinendere Grundlage der Sprachbildung des Taubstummen könnten die Begriffe und Gedanken sein; denn die Sprache ist ja nach der Becker'schen Definition der Ausdruck des Denkens. Kruse sagt, die erste Sprache des hörenden Kindes schließe sich zunächst an seine Gedanken an, und diesen Weg der Natur beim hörenden Kinde müsse auch der Sprachunterricht des Taubstummen einschlagen, wenn man denselben nicht verkünsteln wolle. Man müsse eher die Sache kennen, als das Zeichen. Die Vorstellung sei das Ursprüngliche, das Zeichen das davon Abgeleitete. Das Wort könne an und für sich nicht eher erkannt werden, als bis es sich dem Bewußtsein als ein Begriffszeichen herausstelle. Und nur wo Vorstellung und Wort sich einander durchdringen, und wieder in einander verschmelzen, hafte das Wort in der Seele und bekomme Sinn und Bedeutung. Nach unserer Überzeugung ist, wie wir schon früher gezeigt haben, nicht die Vorstellung, sondern die Anschauung d. h. der Anschauungsgegenstand das Ursprüngliche. Tritt dieser in die Wahrnehmung des Kindes, so erweckt er schon an und für sich im Innern des Kindes die Vorstellung, die aber zunächst noch ein Spiegelbild der äußern Erscheinung ist. Wird aber der Anschauungsgegenstand im Worte bezeichnet, so tritt zugleich mit und vermittelst dieser Bezeichnung die Abstraktion der Vorstellung ein, wodurch diese zu einem Begriffe oder Gedanken wird, die dann allerdings in der Wortbezeichnung wieder ihre bleibenden Träger finden. Der Begriff oder Gedanke ist also ursprünglich nicht das Objekt, sondern das Produkt der Wortbezeichnung; das Objekt der letzteren ist vielmehr der Anschauungsgegenstand, und deßhalb ist es unrichtig und führt auf verfehlte Konsequenzen, wenn man die Begriffe und Gedanken als den ursprünglichen Gegenstand und somit als die Grundlage der Sprachbildung der Taubstummen ansehen will.

e) Die Grundlage der rein geistigen und abstrakten Begriffe.

Man könnte fragen, wie soll der Schüler zu manchen rein geistigen Vorstellungen und Begriffen geführt werden, für welche es doch keine äußerliche und individuelle Veranschaulichung gibt? Wie soll er z. B. zu Gattungsbegriffen, auch zu Gattungsbegriffen für konkrete Gegenstände geführt werden, da es ja nicht für den Gattungsbegriff selbst, sondern nur für die in demselben zusammengefaßten Einzelbegriffe eine äußerliche Anschauung gibt? Dieser Einwurf ist eben so wichtig als begründet. Aber er führt nur auf den Unterschied der ursprünglichen und frühesten, und sodann auf den der späteren Grundlage der Sprachentwicklung. Für die ursprüngliche und früheste Sprachbildung des Kindes gilt durchaus das, daß nur die Anschauungsgegenstände die wahre Grundlage derselben seien. Aber ist an diese einige Zeit hindurch die Wortbezeichnung angeschlossen worden, so ist dadurch auch bereits die Grundlage eines geistigen Lebens und geistiger Anschauungen geschaffen worden und das Kind hat in dem Inhalt und der Beschaffenheit der von ihm dabei angeeigneten ersten Wortsprache bereits das Mittel erhalten, Urtheile zu fassen und Urtheile zu bilden, oder auch einzelnen Bezeichnungen den logischen Charakter von Wortgattungen zu verleihen, den sie ursprünglich nicht hatten, also auch in dieser Weise zu abstrahiren. Dann wird seine früheste Elementarsprache eine Grundlage weiterer Sprachbildung. Auf dieser Grundlage allein, aber nicht auf Kunstwegen, wie wir sie z. B. in Czechs und Reichs Werke finden, gelangt dann auch der Taubstumme zu den fraglichen rein geistigen Begriffen, die aber deßwegen ihrer frühesten Vorbegründung durch eine äußerliche Anschauungsgrundlage dennoch nicht entbehren können. Somit steht es fest, daß für die erste Sprachbildung des Taubstummen nur die sinnliche Anschauung die wahre Grundlage sei, und daß und warum wir hierin einer äußerlich gegebenen stabilen den Vorzug vor jeder andern geben müssen, haben wir oben ausgeführt.

f) Spezielle Grundlage der ersten Sprachbildung des Taubstummen.

Sägert gibt auf die Frage, wie der Taubstumme zu den sinnlichen Anschauungen gelange, die Antwort, durch die Fähig-

keit, alle Gegenstände wahrzunehmen, die mit seinem Sinne in entsprechende Berührung kommen. Was der Taubstumme sehe, fühle, rieche und schmecke, davon mache er sich in eben der Art, wie jeder andere Mensch seine Vorstellung. Die Zahl der Vorstellungen, die der Taubstumme bei seinem Eintritt in die Schule schon besitze, sei nicht sehr groß, die Schule, der Lehrer sollen diesen Kreis erweitern. Das Mittel, durch welches der Lehrer dem Schüler neue Anschauungen verschaffe, sei jederzeit die Sache selbst, welche er ihm zu unmittelbarer Anschauung vorführe. Da indeß nicht alle Dinge in die Schulstube gebracht werden können, man auch nicht zu allen Dingen hingehen könne, um sie zu betrachten, so müsse der Lehrer Hilfsmittel zur Veranschaulichung der Dinge, wie ihrer Eigenschaften und Veränderungen haben. Zur Veranschaulichung der Dinge brauche der Lehrer erstens eine Sammlung verschiedener Gegenstände, z. B. Naturprodukte, als: Sämereien, Früchte, Stoffe zu Speisen, Rohstoffe für Fabrikate, Proben von Fabrikaten selbst u. s. f., zweitens eine Sammlung von Modellen oder Bildern für solche Dinge, die man nicht in natura habe und von denen Proben keine Vorstellung machen; drittens die natürliche Gebärdensprache. Hill sagt, zur Betreibung eines anschaulichen Sprachunterrichts weise man zunächst auf die Natur und das Leben hin. Mit beiden mache man die Schüler auf besondern Spaziergängen, beim Besuch von allerlei Geschäftsleuten u. dergl. bekannt und knüpfe, soweit es sich irgend thun läßt, hier unmittelbar die Sprache an die Sache. Besonders wichtig seien Sammlungen von solchen Gegenständen, welche sich auf andere Weise nicht gut oder gar nicht veranschaulichen lassen. Dahin gehören vornehmlich Stoffe aus dem Thier-, Pflanzen- und Mineralreich, so auch Giftpflanzen, weil man sie nicht in jeder Gegend alle finde. Außerdem sei eine Farbentafel, auf welcher die Hauptfarben zusammengestellt seien, ein sehr natürliches Hilfsmittel beim Unterrichte. Allein trotz solcher Spaziergänge und der augenblicklichen Belehrung auf denselben über die sich darbietenden Erscheinungen seien noch andere Mittel zur Veranschaulichung beim Unterrichte nöthig. Denn es lasse sich doch aus mancherlei Ursachen nicht der ganze Unterricht auf solchen Ausgängen abmachen. Die Mittel, durch welche sich der Lehrer sonst zur Veranschaulichung helfen müsse, bezeichnet er drei, nämlich erstens das Modell, zweitens die Zeichnung, drittens die Gebärde. Es ist merkwürdig, daß Sägert und Hill auch

die Gebärdensprache als Veranschaulichungsmittel bezeichnen. Sonst nennen sie die Gebärdensprache eine Sprache. Sind denn nun Veranschaulichungsmittel und Sprache identisch, oder in einander übergehende Begriffe, und ist nicht vielmehr der Anschauungsgegenstand nur das Objekt der Sprache als dessen Bezeichnung? Sodann scheint es fast, es handle sich bei ihrer Darstellung um eine Anschauungsgrundlage etwa für einen Zeichner, der nach der Anschauung die Zeichnung des Gesehenen wiederzugeben hätte, oder für einen Naturhistoriker, der auf eigene Anschauung hin dann besser befähigt sein sollte, die gesehenen Naturgegenstände zu beschreiben, oder für einen Zeitungskorrespondenten, der auf eigene Anschauung hin dann für ein entferntes Publikum eine amüsantere Darstellung zu geben hätte. Ist aber das der Inhalt und die Beschaffenheit der Anschauungsgrundlage, die wir für die Aufgabe der ersten Sprachbildung des Taubstummen nöthig haben? Keineswegs; sondern das Leben selbst, d. h. die Natur und das Menschenleben in der Beschaffenheit und Gesamtheit nicht nur seiner Gegenstände, sondern noch in weit höherem Grade seiner Erscheinungen hat diese Aufgabe zu erfüllen. Und was von solchen Gegenständen und Erscheinungen nicht an unsere unmittelbare Anschauung gelangt oder gebracht werden kann, dafür muß eine bildliche Darstellung eintreten, diese aber so beschaffen und in einer solchen Reihenfolge gegeben sein, daß der Gang der mitzutheilenden Sprachbildung an den Taubstummen an ihr gleichsam seine fortlaufende und sicher zum Ziele führende Schienen-Unterlage hat. Man schlage den Werth der Abbildungen nicht zu gering an, wie es Sägert, Hill und Jäger gethan haben. So gut ein zwei- bis dreijähriges hörendes Kind in den Abbildungen die wirkliche Welt schaut, oder aus abgebildeten Phantasiestücken sich eine Phantasiewelt schafft, ebensogut ist solches auch bei dem Taubstummen der Fall in dem Alter, in dem er zur Schule kommt. Sieht aber der Zögling in dem Bilde die Welt selbst, so ist das Bild für seine Auffassung nicht mehr todt, sondern so lebendig, wie die wirkliche Welt. Es ist nur der Unterschied, daß in der Abbildung Stabilität, in der wirklichen Welt dagegen eine Ablösung der einen Erscheinung durch eine andere ist. Aber wie wir oben gezeigt haben, ist gerade Stabilität ein Gewinn für die erste Sprachstufe des Taubstummen, weßhalb wir sie für diese noch der ausschließlich unmittelbaren Anschauungsgrundlage vorziehen. Fragen wir aber, ob wir bereits schon

diejenige stabile Anschauungsgrundlage, die wir für unsre Sprachaufgabe wünschen müssen, besitzen, so müssen wir leider diese Frage verneinen und müssen uns indessen eben genügen lassen an dem, was bereits da ist, z. B. an den Schreiber'schen, Hill'schen, Jäger'schen, Reimer- und Wilke'schen oder Basedow'schen Bildern, möchten aber den Gedanken aussprechen, daß befähigte Sachverständige dieser Sache ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden möchten.

Gehen wir nun über zur näheren Betrachtung des selbständigen Sprachunterrichts.

g) Einige seitherige Gänge des Sprachunterrichts in der Taubstummen-Schule.

Hill hat dieselben in folgender Weise gezeichnet. Der Leitfaden von Hensen „Unterrichtskursus für Taubstumme. Schleswig, 1828", besteht aus folgenden sechs Abtheilungen. Erste Abtheilung: Kunde der Schriftzeichen, ihre Aussprache und Zusammensetzung zu Wörtern und Kenntniß einer Reihe von naheliegenden Gegenständen. Zweite Abtheilung: Vermehrung der Begriffe und Anleitung zur Verbindung des Eigenschaftswortes mit dem Hauptwort. Die dritte und vierte Abtheilung übt die Deklination der Haupt-, Eigenschafts- und Fürwörter und lehrt die durch die Deklination bewirkten Veränderungen in der Beziehung der Wörter zu einander kennen. In der fünften Abtheilung tritt die Einübung der Zeitwörter und ihrer Konjugation ein. Die sechste Abtheilung übt die Bindewörter, Adverbien und die Ausrufwörter ein und soll den Taubstummen durch Mittheilung möglichst einfacher Regeln fähig machen, die Silben in der Schriftsprache richtig zu trennen.

Venus stellt in seinem „Methodenbuch oder Anleitung zum Unterrichte der Taubstummen. Wien bei Gerold, 1826" folgenden Sprachgang auf. Erstens: Der Schüler lernt die Buchstaben nachbilden und diese wieder durch das Handalphabet darstellen, um endlich durch die Schriftzeichen Begriffe zu bezeichnen, deren Bedeutung ihm durch Gebärden erklärt wird. Zweitens: Er wird angeleitet, einzelne Begriffe schriftlich zu bezeichnen und zwar von Gegenständen aus dem Bereiche der ganzen Welt von Gattungen, von Eigenschaftswörtern und von Zeitwörtern. Drittens: Anleitung zur Bildung von Sätzen. Dabei ist noch die

Rede von den Fürwörtern, von der Konjugation der Zeitwörter, von den zusammengesetzten Wörtern, von den Zahl-, Vor-, Binde- und Empfindungswörtern.

Der Sprachgang von Czech ist erstens Übung der Schüler in der Mittheilung durch Gebärden, woran sich eine vollständige Anleitung der Taubstummen zur Bildung von Gebärden anschließt; zweitens eine Sprachbildungslehre, die sich theilt in einen Begriffsentwicklungs-Unterricht, und in einen Unterricht in den Sprachregeln oder in einen lexikalischen und einen grammatischen Unterricht. In dem lexikalischen Unterrichte bekommt das Kind Begriffe von Gegenständen, dann von Zahlen, dann von Eigenschaften und dann von Thätigkeiten. Der grammatikalische Unterricht verfolgt den Weg, welchen gewöhnlich die Grammatiken der fremden Sprachen vorschreiben. Der Verfasser (Czech) geht stets von der Regel aus und schließt daran die Anwendung in Sätzen. Die Wörterklassen bilden die Hauptstudien und die Belehrungen über dieselben umfassen die in ihren Umfang gehörigen Sprachregeln und Sprachformen.

Wenn Graser dem taubstummen Schüler die Kenntniß von der Bedeutung der Wortsprache verschaffen will, so bringt er die Hauptredetheile und zwar in folgender Ordnung zur Sprache. Erstens: das Hauptwort, wobei dem Schüler Gegenstände in der Wirklichkeit oder im Bilde vorgezeigt und benannt werden. Zweitens: das Verbum, wobei die Handlungen vorgezeigt und mit dem Sprachausdruck bezeichnet werden müssen. Drittens: das Geschlechtswort, durch den Gebrauch eingeübt. Viertens: die Präpositionen. Fünftens: das Zahlwort. Der Schüler lernt hier zählen und die Benennung der Zahlwörter, gewinnt die Kenntnisse von den üblichen Maßen und die Begriffe von Zeit. Sechstens: das Eigenschaftswort. Siebentens: das Adverbium. Achtens: das Empfindungswort. Neuntens: das Bindewort. Auf diesen etymologischen Unterricht folgt die Belehrung über die Syntax, und den Schluß der Schulbildung macht die Aneignung der Kenntnisse für Bürger- und Christenthum.

Reich stellt in seinen Schriften folgenden Sprachgang auf. Erste Stufe: Leitung zu den ersten Gebärdenzeichen, um die Sinne des Taubstummen zu üben, seine Aufmerksamkeit zu wecken, die sinnlichen Wahrnehmungen zu seinem Bewußtsein zu bringen, sein Sprachvermögen anzuregen und sich mit dem ganzen Wesen des Taubstummen vertraut zu machen. Sinn und Verstand

übende Schule in pantomimischen Formen. Bildung der Laute und Übung im Schreiben. Verständigungsmittel auf dieser Stufe ist die natürliche Pantomime des Taubstummen. Zweite Stufe: Gedächtniß- und Verstandesübungen auf dem Grunde der Artikulation und Schrift. Für die Gedächtnißübungen wird dem Schüler ein Namen- oder Wörterbuch in die Hände gegeben, in welchem für alle namhaften Gegenstände, zu deren Anschauung der Zögling nur immer kommen kann, die Wörter gegeben sind, aber in einer gewissen Ordnung, nämlich nach dem Orte, wo sie gewöhnlich beisammen getroffen werden. Die Verstandesübungen bestehen in einem Lehrgange durch die Farben und alle nur möglichen Eigenschaften sinnlicher Gegenstände. Sodann folgt der grammatische Sprachunterricht bis zum einfachen Satze. Das Substantiv mit seinem Artikel, der Plural, der Nominativ, der Genitiv, der Dativ und Akkusativ mit ihren Raumverhältnissen, das Personenfürwort, die Zeitwörter sein, haben, werden, die unbestimmten Zahlwörter, die bestimmten und unbestimmten persönlichen Fürwörter, die Deklination der Beiwörter und endlich die Ordnungszahlen werden nach einander zur Sprache gebracht. Das Sprechen wird dabei von einem lebendigen pantomimischen Ausdruck begleitet. Dritte Stufe: Bildung einiger abgezogener Begriffe, als Körper, Mensch, Erdkörper, Behältniß, Geruch, Farbe, Stoff, Form, Zeit u. s. f. Erweiterung des grammatischen Unterrichts: Erklärung der Zeitwörter und Einübung der regelmäßigen und unregelmäßigen Konjugation. Anleitung zum freien Gebrauch des Beobachtungs- und Urtheilsvermögens, zu welchem Zwecke die Schüler angehalten werden, alle ihre Erfahrungen, die zufälligen wie die geflissentlich herbeigeführten theils mündlich, theils in einem Tagebuche schriftlich zu erzählen. Die Pantomime tritt hier als Form des Denkens schon mehr zurück und die Worte nehmen ihre Stelle ein. Vierte Stufe: Fortsetzung der Grammatik. Übung in der Anfertigung schriftlicher Aufsätze. Lesen einfacher, leicht verständlicher Druckschriften. Unterricht in der Länder-, Natur- und Gewerbskunde und in der Religion.

Jäger spricht sich über die Anordnung des in seiner Anleitung ausgeführten Sprachganges etwa auf folgende Weise aus: „Wir unterscheiden bei der Bildung eines Taubstummen drei verschiedene Stufen. Die erste dient zur Vorbereitung auf den eigentlichen Sprachunterricht. Auf ihr soll der Verstand des Schülers vor allem Andern mittelst der natürlichen Mimik

geübt und diese ausgebildet oder nöthigenfalls erst angeregt werden. Ferner soll er auf dieser Stufe schreiben, sprechen und an den Fingern zählen lernen. Auf der zweiten Sprachstufe beginnt der eigentliche Sprachunterricht. Wie der Form nach, so zerfällt unsere Sprache auch ihrem Stoffe nach in zwei Haupttheile; ihre Sätze sind nämlich entweder einfach oder zusammengesetzt und das durch sie Bezeichnete ist entweder sinnlich Wahrnehmbares oder Abstraktes und Übersinnliches. Mit dem Unterricht über den einfachen Satz bringen wir dem Taubstummen zugleich die nöthigen Kenntnisse über das sinnlich Wahrnehmbare, hauptsächlich über die Naturgeschichte und über die Gewerbe der Menschen bei. Der Gang, den wir auf dieser Sprachstufe nehmen, ist folgender. Erstens: Benennung sinnlich wahrnehmbarer Eigenschaften und Übung im Fällen einfacher Urtheile; das Zählen bis 10 und die Mehrzahl der Hauptwörter. Zweitens: Die hinzeigenden Fürwörter, die unbestimmten Zahlwörter, der bestimmte Artikel, und Entwicklung einiger Gattungsbegriffe. Drittens: Benennung sinnlich wahrnehmbarer Zustände und Handlungen; Präsens des Zeitworts; vollständige Deklination der Haupt- und Eigenschaftswörter; Erweiterung der Gattungsbegriffe; persönliche Fürwörter. Viertens: Kenntniß der durch die Präpositionen ausgedrückten Verhältnisse, der drei Hauptzeiten des Zeitworts und der Umstandswörter. Fünftens: Vollendung des einfachen Satzes; Infinitiv und Imperativ des Zeitwortes. Auf der dritten Stufe geht Jäger zu den zusammengesetzten Sätzen über, wobei außer den Konjunktionen besonders die noch übrigen Formen des Zeitworts gelehrt und abstrakte Begriffe entwickelt werden und wobei der Schüler mit der Sprachfertigkeit zugleich weitere Kenntnisse aus der Naturgeschichte, sowie aus der Naturlehre, Geographie und Gesundheitslehre erhält. Getrennt von dem Sprachunterrichte wird eine religiöse Sittenlehre in Beispielen aus dem gewöhnlichen Leben gegeben. Später werden besonders die biblischen Geschichten gewählt. Auf dieser Stufe werden die Schüler endlich auch im Auffassen und Darstellen zusammenhängender Sprachstücke geübt.

Es wäre uns leicht, ebenso die Sprachunterrichtsgänge von andern, z. B. von Sägert, Lampl, Kruse u. s. f. anzugeben. Aber der praktische Gewinn, den theils die Schule, theils auch die vorliegende Arbeit von solcher Darstellung hätte, dürfte gering anzuschlagen sein. Möchten ja doch schon die gegebenen Bilder uns oft zu dem Ausrufe drängen: Wie konnte man auch

auf solchen Wegen die wahre Lösung der Sprachbildungsaufgabe suchen und anstreben und welche Mühe muß mit solchem Geschäfte verbunden gewesen sein! Lassen wir dieses bei Seite und wenden wir uns der leichteren, natürlicheren und fruchtbareren Arbeit zu, die wir in unserem eigenen Sprachunterrichtsgange betreiben. Derselbe hat, wie schon gesagt wurde, drei Haupttheile und ist in seinem ersten elementarischer, in seinem zweiten umbildender und in seinem dritten zusammenfassender und grammatischer Sprachunterricht.

b) Des Verfassers elementarischer Sprachunterricht in der Taubstummen-Schule.

Unser elementarischer Sprachunterricht zerfällt in verschiedene Übungen in einhundert Paragraphen und zwar in folgende: Bildung von Urtheilen durch Farbenangabe im Prädikate, z. B. Die Kreide ist weiß, der Ofen ist schwarz. Bildung von Urtheilen, die in ihren Prädikaten Eigenschaftsbegriffe haben, z. B. die Eigenschaften rund, eckig; gerade, krumm; füssig, fest; hohl, massiv; glatt, rauh; hart, weich; lang, kurz; breit, schmal; hoch, niedrig; schwer, leicht; groß, klein; Bildung von Urtheilen, die in ihren Prädikaten folgende Verbalbegriffe haben: stehen, gehen, sitzen, liegen, hangen, stecken, schweben, laufen, springen, hüpfen, klettern, kriechen, fliegen, schwimmen, fließen, wehen, fallen; Bildung von Urtheilen, die in ihren Prädikaten Ortsbestimmungen enthalten, z. B. Der Stein liegt auf dem Boden; die Sonne scheint an dem Himmel. Bildung von Urtheilen, die in ihren Prädikaten Besitzangaben sind, z. B. Das Schaf hat Wolle an seinem Leibe, die Maus hat vier Füße und einen langen Schwanz. Bildung von Urtheilen, deren Prädikate einwirkende Thätigkeiten sind, z. B. schlachten, tragen, führen, spalten, treiben, in Sätzen, wie: Den Metzger schlachtet den Ochsen, der Holzhauer spaltet das Holz (die Anschauungen zu den Beispielen dieser Übungen liefern die Hill'schen Bilderbogen). Verwendung des seither Gelernten zu einfachen Beschreibungen einzelner Bilder auf den Hill'schen Bilderbogen. Z. B. (Siehe 2. Bogen, 1. Bild): Das ist ein Block. Der Block steht auf der Erde. Der Block ist groß und rund und schwer. Bei dem Blocke steht ein Holzhauer. Der Holzhauer hat eine Kappe auf seinem Kopfe. Seine Kappe ist blau. Der Holzhauer

hat eine Weſte und Hoſen an ſeinem Leibe. Seine Weſte iſt roth. Seine Hoſen ſind blau. Der Holzhauer hat Stiefel an ſeinen Füßen. Seine Stiefel ſind ſchwarz. Der Holzhauer hat ein Beil in ſeiner rechten Hand. Sein Beil iſt ſcharf. Der Holzhauer hat ein Holz in ſeiner linken Hand. Das Holz iſt lang und dünn. Der Holzhauer ſpaltet das Holz auf dem Block mit ſeinem Beil.

Ferner Bildung von Umſtandsausſagen des Stoffes, des Orts, der Herkunft und des Zweckes in Sätzen, wie: Der Tiſch iſt aus Holz. Die Sonne ſchwebt an dem Himmel. Die Wolle kommt von den Schafen. Der Griffel dient zum Schreiben. Einübung der Gattungsbegriffe für die konkreten Gegenſtände, alſo der Gattungsbegriffe: Tiſchgeräth, Schulgeräth, Küchengeräth, Zimmergeräth, Feldgeräth, Bettſtück, Kleidungsſtück, Schreibgeräth, Werkzeug, Waffe, Zierat, Fahrzeug, Muſikinſtrument, Speiſe, Getränk, Gewürz, Kunſtwerk, Gefäß, Gebäude, Stoff, Flüſſigkeit, Säugethier, Vogel, Amphibium, Fiſch, Inſekt, Wurm, Gartengewächs, Feldgewächs, Waldgewächs, Getreide, Baum, Strauch, Blume, Blüte, Frucht, Saure, Menſch, Thier, Gewächs, Stein, Metall, Gewäſſer, Ort, Himmelskörper. Bildung von Verbalausſagen mit einwirkenden und zuwendenden Thätigkeiten, z. B. in Sätzen, wie: Man bürſtet den Rock mit der Bürſte. Der Rock wird mit der Bürſte gebürſtet. Der Pfarrer predigt den Leuten in der Kirche. Beſtimmung der Verbalausſagen in Sätzen, wie: Die Roſen blühen roth. Der Pfarrer predigt am Sonntag. Beſtimmungen der Dingbegriffe in Sätzen, wie: Der Kommod iſt ein hölzernes Zimmergeräth. Einübung der allgemeinen Zahlbegriffe aller, alle, alles; jeder, jede, jedes; viele, manche, andere, und der Bindewörter theils, theils; entweder, oder. Z. B. in Sätzen, wie: Nicht alle Roſen ſind weiß; viele Roſen ſind roth; andere Roſen ſind weiß; die Roſen ſind alſo weiß oder roth. Bildung negativer Ausſagen, z. B. in Sätzen, wie: Der Ofen iſt nicht weiß; die Frauen haben keinen Bart; die Roſen blühen nicht im Winter.

Ferner: Umtauſchungen von Ausſagen der einen Gattung in Ausſagen einer andern Gattung. Z. B. Das Waſſer fließt, — das Waſſer iſt fließend. Ein Mann ſpaltet Holz, — der Mann iſt ein Holzſpalter. Der Schnee iſt weiß, — der Schnee iſt etwas Weißes. Der Herd iſt aus Stein, — der Herd iſt ſteinern. Die Schafe haben Wolle, —

die Schafe sind wollig. Der Ochse ist stark, — der Ochse hat Stärke. Einübung des Aussage-Verhältnisses. Also bejahende und verneinende Aussagen. Einführung des Schülers in die Erscheinungsweisen des Prädikativen, also in die Erscheinungsweisen des Seins, Bleibens, Werdens, Machens, Vergehens und Aufhebens. Einübung des Komparations-Verhältnisses der Aussagen. Einübung des Personen-Verhältnisses der Aussagen. Einübung der gegenwärtigen, der zweiten vergangenen und der einfachen zukünftigen Zeit der Aussagen. Einübung der Modalitäts-Verhältnisse der Aussagen. Die vierte bis siebente Übung sind in ähnlicher Weise zu behandeln, wie Jäger sie behandelt hat.

Auf zusammengesetzte Sätze dehnen wir den elementarischen Sprachunterricht nicht aus, sondern lassen dieselben eintreten und durch dieses Eintreten sich befestigen durch die zweite und dritte Stufe des Sprachunterrichts und die zweite und dritte Stufe des Anschauungs-Unterrichts, nicht aber als Sprachpensen, deren Einübung momentaner sprachlicher Selbstzweck wäre. Wir bemerken noch im allgemeinen, daß wir hier keinen elementarischen Sprachunterricht eigentlich geben, sondern einen solchen nur in seinen Grundzügen und Grundbestandtheilen andeuten wollen. Gewandte Taubstummen-Lehrer werden schon nach diesen Andeutungen die spezielle Ausführung der Sache bearbeiten können. Weniger gewandte werden wenigstens fühlen, daß auch noch ein leichterer und einfacherer Unterrichtsgang, als der bis jetzt gekannte eingeschlagen werden könne.

i) Verhältniß der Anschauung zum elementarischen Sprachunterricht in der Taubstummenschule.

Wir setzen bei Begründung dieses elementarischen Sprachunterrichts voraus, daß die sieben Übungen des Lautsprachunterrichts, die wir im dritten Abschnitt angedeutet haben, namentlich auch die sechste und siebente derselben vollendet sei. Ist solches der Fall, so hat der Schüler bereits eine Anschauungsgrundlage und eine Namensammlung gewonnen, die den Sprachunterricht wesentlich erleichtert, und die empfangenen Namen sind bereits Träger der durch sie bezeichneten Begriffe und werden deßhalb nicht mehr mimisch angedeutet. Tritt nun irgend eine Übung

des elementarischen Sprachunterrichts ein, so wird für die Namen der Gegenstände, welche der Schüler bereits kennen gelernt hat, keine Anschauung mehr gesucht, sondern es wird höchstens in zweifelhaften Fällen mimisch nach dem durch das Wort bezeichneten Gegenstande gefragt, und erst dann, wenn die Sache völlig vergessen wäre, die Anschauung in natura oder im Bilde auf's neue gegeben. Daß dann die erforderlichen Anschauungen oft von daher, oft von dorther gesucht werden müssen, bringt die Natur der einzelnen Übungen und des elementarischen Sprachunterrichts überhaupt mit sich. Aber Grundsatz des Unterrichts muß es sein, wo durch das Wort selbst die richtigen innern Anschauungen, d. h. Begriffe hervorgerufen werden, die äußeren Anschauungen wegzulassen. Denn der Schüler soll dahin gelangen, nicht nur stets im Angesichte äußerer Anschauungen, sondern in Begriffen zu denken.

k) Verhältniß der Gebärdensprache zum elementarischen Sprachunterricht in der Taubstummen-Schule.

Obgleich nicht geleugnet werden kann, daß der Lehrer auf dieser Stufe noch an die Mimik gewiesen ist, wenn er sich dem Taubstummen verständlich machen, also auch, wenn er ihm etwas erklären will, so wird doch keineswegs hiedurch die Gebärdensprache zum Übersetzungsgegenstande gemacht, auch darf nicht geduldet werden, daß der Taubstumme seine Wortausdrücke mit mimischen Zeichen begleite. Die Gebärdensprache darf bei solchen Übungen ein Verständigungsmittel zwischen Lehrer und Schüler sein, bis dieser die in den Sätzen gegebenen Gedanken ihrem Inhalte nach gefaßt, oder auch bis er in einigen Sätzen das in der ganzen Übung beabsichtigte Sprachgesetz erkannt hat. Aber dann hat die Mimik kein Recht mehr, in dem Unterrichte einzutreten. Denn so wenig der Taubstumme stets nur im Angesichte der äußern Anschauungen denken soll, ebensowenig soll er nur in der Begleitung und in dem Charakter der Gebärdensprache, sondern er soll in der Natur und in dem Wesen der Wortsprache denken lernen, damit er den Hörenden hierin ähnlich werde.

1) Verhältniß der Schrift und der Lautform beim elementarischen Sprachunterricht in der Taubstummen-Schule.

Eine weitere Frage wäre, ob derartige Übungen zuerst schriftlich oder mündlich vorzunehmen seien, d. h. ob etwa die Fragen, die wir im Interesse dieses elementarischen Sprachunterrichts geben müssen, dem Taubstummen zuerst schriftlich oder mündlich vorgelegt werden sollen. Im allgemeinen wird anfangs der schriftliche Weg den Vorzug vor dem mündlichen haben, weil die Stabilität der Schrift der geistigen Kraft des Schülers, die anfangs gering ist, noch zu Hilfe kommt und ihr die Sache erleichtert. Aber bei der schriftlichen Fragestellung darf es nicht bleiben, sondern es muß mit ihr die mündliche verbunden werden, bis der Schüler so weit gekommen ist, daß für ihn die mündliche Fragestellung allein schon zum Ziele führt. Andererseits ist mit der mündlichen Beantwortung stets auch die schriftliche Ausarbeitung zu verbinden, theils um den Schüler in der gerade vorliegenden Sache zu befestigen, theils um ihn überhaupt schon von Anfang an an einen richtigen schriftlichen und dadurch wieder ebenso an einen richtigen mündlichen Ausdruck zu gewöhnen. Es wird aber die schriftliche Behandlung ebensowenig immer der mündlichen, als diese immer der schriftlichen vorangehen können. Der methodische Takt des Lehrers wird stets entscheiden müssen, welche Behandlung der Sache in den einzelnen Fällen zu wählen sein werde; weßhalb uns die Frage, ob die Schrift oder die Lautform die Grundform des Taubstummen-Unterrichts sein soll, in dieser Hinsicht eine müßige Frage zu sein scheint.

Auch ist hier noch zu bemerken, daß wenn bei dieser Stufe des Sprachunterrichts oder bei jedem mündlich behandelten Unterrichte dem Schüler Fragen vorgesprochen werden, dieser sie nicht zu gleicher Zeit nachzusprechen, sondern nur stillschweigend sie abzulesen und dann zu beantworten hat. Es könnte zwar scheinen, das laute, gleichzeitige Nachsprechen des Schülers biete dem Lehrer eine Kontrole darüber, ob das Absehen sicher gewesen sei. Aber es ermüdet den Lehrer allzusehr, und die Erfahrung lehrt, daß von dem vermeintlichen Gewinne auch bei der Unterlassung des Mitsprechens nichts verloren geht, wohl aber zur Schonung der Brust für Lehrer und Schüler viel gewonnen wird.

m) Der umbildende Sprachunterricht in der Taubstummenschule.

Der zweite Haupttheil unseres Sprachunterrichts ist der umbildende Sprachunterricht, dem wir, wie wir bereits angedeutet haben, ebenso, wie dem elementarischen, zwei Jahre oder noch mehr zuweisen. Der umbildende Sprachunterricht hat zunächst die Aufgabe, Sprachstücke, besonders Erzählungen in verschiedene Verhältnisse der Personen und Zeiten umsetzen zu lassen. Um die dießfallsige Behandlung zu zeigen, wählen wir die Erzählung, welche Christoph Schmid unter der Aufschrift „Die Nußschale" gegeben hat und welche also lautet: „Das kleine Lieschen fand in dem Garten eine Nuß, die noch mit der grünen Schale überzogen war. Lieschen sah sie für einen Apfel an und wollte sie essen. Aber kaum hatte sie hineingebissen, so rief sie: Pfui, wie bitter! und warf die Nuß weg. Konrad, ihr Bruder, der klüger war, hob die Nuß sogleich auf, schälte sie mit einem Messer ab und sagte: Ich achte diese bittere Schale nicht, denn ich weiß, daß in der Nuß ein süßer Kern verborgen ist, der mir vortrefflich schmecken wird." Wird nun verlangt, Lieschen selbst solle die Geschichte erzählen, so lautet die Darstellung: „Ich fand in dem Garten eine Nuß, die noch mit der grünen Schale überzogen war. Ich sah sie für einen Apfel an und wollte sie essen. Aber kaum hatte ich hineingebissen, so rief ich: Pfui, wie bitter! und warf die Nuß weg. Konrad, mein Bruder, der klüger war, hob die Nuß sogleich auf u. s. f." Wird nun verlangt, Konrad solle die Geschichte erzählen, so lautet die Darstellung wieder anders. Ebenso wieder anders, wenn verlangt wird, Lieschen solle die Geschichte dem Konrad, oder Konrad solle sie dem Lieschen erzählen. Wieder anders, wenn verlangt wird, solche Erzählungen sollen in der zweiten vergangenen, oder in der dritten vergangenen, oder in der zukünftigen, oder in der gegenwärtigen Zeit gegeben werden. Es versteht sich von selbst, daß nicht alle diese Aufgaben zu gleicher Zeit, sondern nur eine um die andere eintreten dürfen. Man läßt einige Erzählungen zuerst in der gewöhnlichen erzählenden Form, im Imperfektum stehen und nur die einzelnen Personen der Geschichte nach einander erzählend eintreten, bis der Schüler sich im Wechsel dieser Personenverhältnisse geübt und befestigt hat. Dann läßt man längere Zeit dieses Geschäft in den drei Formen der vergangenen Zeit, also im Imperfektum, Perfektum und Plusquam-

perfektum ausführen, bis hierin wieder die gewünschte Fertigkeit und Sicherheit erreicht ist, und dann erst schließt man hieran noch die zukünftige und die gegenwärtige Zeit an. Für diese Umbildungsaufgabe ist nöthig, daß der Lehrer sich eine Sammlung geeigneter dießfallsiger Erzählungen anlege, die ihm zu jeder Zeit zu Dienste steht und nicht nur geeignet ist, die sprachliche Aufgabe successive zu erweitern, sondern auch durch ihren Inhalt dem Schüler weitere Kenntnisse zu verschaffen und sittlich und religiös auf ihn einzuwirken. Wir haben für uns selbst eine solche Sammlung theils aus dem Jäger'schen, theils aus Hill's kleinen Erzählungen, theils von Christoph Schmid, theils aus dem preußischen, theils aus dem württembergischen, theils aus dem Brandauer'schen Lesebuche, theils aus der württembergischen Fibel zusammengestellt und geben in Folgendem von den 40 ersten Erzählungen die Überschriften: 1. Die Henne (Schmid). 2. Der Hengst und die Wespe (Jägers III. Lesebuch p. 36). 3. Das Lämmchen (Jägers III. Leseb. p. 36). 4. Der Affe und der Knabe (Hill). 5. Die Biene und die Taube (Jäger III. Lesebuch, p. 35). 6. Der Wolf vor der Gitterthüre (Hill). 7. Die Nußschale (Schmid). 8. Die Schwäne (Hill). 9. Das Pferd und das Füllen (Hill). 10. Liebe eines Storches zu seinen Jungen (Württemb. Fibel). 11. Das Zieglein und der Wolf (Jäger III. Leseb. p. 37). 12. Wahrhaftigkeit (Jäger III. Vorlegeblatt p. 61). 13. Der Hund und die Katze (Hill). 14. Die Bienen (Jäger III. Lesebuch p. 29). 15. Die Henne und die Küchlein (Hill). 16. Die Affen und die Stiefel (Hill). 17. Das baufällige Haus (Jäger IV. Lesebuch p. 48. 18. Der Esel (Jäger IV. Lesebuch p. 55). 19. Die Störche (Hill). 20. Die Äpfel (Jäger III. Lesebuch pag. 26). 21. Die Singvögel (Schmid). 22. Der Ungehorsam (Hill). 23. Die Kornähren (Jäger IV. Lesebuch p. 45). 24. Die Giftbeeren (Jäger III. Vorlegeblatt p. 48). 25. Der Affe (Schmid). 26. Das große Vogelnest (Jäger III. Lesebuch p. 29). 27. Der Kuhhirte (Preuß. Leseb.) 28. Der Wolf und das Lamm (Brandauers Lesebuch). 29. Der Staar (Württemb. Fibel). 30. Der dankbare Sohn (Württemb. Fibel). 31. Die Ehrlichkeit (Jäger III. Vorlegeblatt pag. 64). 32. Die Eichel und der Kürbis (Schmid). 33. Der Rabe und der Fuchs (Brandauers Lesebuch). 34. Die Natter (Jäger III. Lesebuch p. 26). 35. Das wahrhaftige Kind (Jäger III. Leseb. p. 31). 36. Das gehorsame Kind (Jäger III. Vorlegebl. p. 46). 37. Der ehrliche Schuldner (Jäger IV. Leseb. p. 47). 38. Der

träge Landmann (Jäger IV. Lesebuch p. 59). 39. Die Schwalbe und der Sperling (Jäger IV. Lesebuch p. 59). 40. Die Spinne und die Fliege (Jäger IV. Lesebuch p. 62).

Schon aus diesen Andeutungen wird der Inhalt und Stoff des umbildenden Sprachunterrichts zu ersehen sein. Die Behandlung der Sache wird besonders anfangs dem Schüler an den betreffenden Stücken gezeigt, bis er gehörig weiß, um was es sich handelt. Hernach aber ist das Geschäft mehr Sache vieler Übung und kann meist als eine schriftliche Selbstbeschäftigung eintreten. Zuletzt können auch Umbildungen in der Art vorgenommen werden, daß aktive Aussagen (in verschiedenen Zeitformen) in passive, Aussagen in Fragen, Wünsche, Bitten (oder Befehle) und Ausrufe, und Hauptsätze in Nebensätze und Nebensätze in Hauptsätze umgesetzt werden. So wenig seither in den Taubstummenschulen der umbildende Sprachunterricht berücksichtigt worden ist, so wird er doch sicher immer mehr seine Anerkennung finden, und wer ihn einmal kennt und selbst versucht hat, gibt ihn nicht mehr auf. Denn seine Wirkung für die Sprachbildung des taubstummen Schülers ist augenscheinlich, und den Schülern ist er erfahrungsgemäß stets ein beliebtes Geschäft.

n) Der zusammenfassende und der grammatische Sprachunterricht in der Taubstummen-Schule.

Der dritte Haupttheil unseres Sprachunterrichts ist der zusammenfassende und der grammatische. Ersterer behandelt z. B. irgend ein Sprachstück, etwa eine Erzählung, zuerst nach seiner sachlichen Seite, d. h. nach seinem Inhalt; sodann wendet er auf dieses Stück Umbildungen an und endlich weist er in demselben auf das, was man grammatischen Sprachunterricht nennt, der, wie wir schon oben ausgesprochen haben, die dem Taubstummen nicht zu hoch liegenden oder zu abstrakten Seiten der Sprache selbst zur Anschauung gibt und zur Erkenntniß bringt. Was sich über den Werth eines solchen grammatischen Sprachunterrichts sagen läßt, haben wir bereits ausgesprochen. Wir fügen hier nur noch bei, was Hill hinsichtlich eines derartigen Unterrichts sagt. Er sagt: Der grammatikalische Sprachunterricht bei Taubstummen dürfe keine eigentliche Sprachlehre, sondern er müsse ein Anschauungs-Unterricht im Gebiete der Sprache sein, welcher sich theils an die Gedanken

der Schüler, theils an die mündlich oder schriftlich ausgeprägten Gedanken anderer anschließe und also entweder vom Gedanken selbst oder von der Form (den Worten) ausgehe. Da nun das Wort seiner Bedeutung nach nur dann sicher verstanden werden könne, wenn es als Glied eines Satzes angeschaut und aufgefaßt werde, so müsse auch der Sprachunterricht (im engeren Sinne) von der Betrachtung des Gedankens und seines Ausdrucks, des Satzes, ausgehen und so die Bedeutung des Wortes und seiner verschiedenen Formen anschaulich machen. Erst dann, wenn der Schüler das Wort in seiner natürlichen Verbindung in dem Satze anschaue, die Bedeutung der Wortveränderungen in ihrem Gebrauche erkannt und sich somit gewöhnt habe, jedes Wort als Satzglied und jede Veränderung desselben als Ausdruck einer Beziehung anzusehen, könne man die einzelnen Wörter und ihre verschiedene Gestaltung auch einzeln für sich, gleichsam als abgelöste Glieder eines Ganzen betrachten und das Gleichartige zusammenstellen lassen, damit der Schüler eine geordnete Übersicht sämtlicher Wortarten und ihrer Umgestaltung und Verbindung erhalte. Nach diesem Grundsatze könne natürlich auf den zwei untern Stufen des Sprachunterrichts des Taubstummen noch nicht von Grammatik die Rede sein. Erst müsse das taubstumme Kind durch den Anschauungsunterricht eine Menge von Material sammeln und die Fähigkeit gewinnen, seine Gedanken über die Dinge in seinem Anschauungskreise auszudrücken. Dann erst könne es die Sprache selbst zum Gegenstande der Betrachtung machen. Dabei sei es freilich nicht möglich, die Sprachübungen so zu ordnen, daß jedes Kapitel der Grammatik darin nach einer bestimmten systematischen Folge durchgearbeitet würden. Allein das sei auch gar nicht erforderlich. Denn die Entwicklung des Sprachvermögens binde sich nicht an die Folge, welche irgend ein Sprachlehrbuch vorschreibe. Es komme lediglich darauf an, daß keine der Sprachformen übersehen werde oder todt bleibe, sondern alle zu lebendigen Gliedern des Sprachkörpers werden, welche der Schüler nicht allein zu deuten, sondern auch zu gebrauchen verstehe.

Eine Probe, wie der grammatische Sprachunterricht ausfallen könnte, hat Kruse in dem Anhang zu seinem Lehrbuch des Sprachunterrichts taubstummer Kinder gegeben. Wir enthalten uns, darüber ein Urtheil auszusprechen, sowie weiterer Angaben, was wir selbst als Inhalt derselben ansehen würden und überlassen es dem Leser, was wir in den drei Haupttheilen unseres

getrennten Sprachunterrichts angegeben haben, zu vergleichen mit dem, was seither in den Taubstummen-Anstalten unter Sprachunterricht verstanden worden ist, und dann zu prüfen, auf welcher Seite das Bessere und Natürlichere zu finden sei und wenden uns jetzt zur näheren Besprechung unseres selbständigen Anschauungs-Unterrichts.

Auch unser Anschauungs-Unterricht hat drei Hauptstufen. Die erste Stufe ist die begründende, die zweite die besprechende, die dritte die praktisch anwendende Stufe.

a) Die erste Stufe des Anschauungs-Unterrichts in der Taubstummen-Schule

fällt ganz mit dem zusammen, was wir im dritten Abschnitt als die zehnte Übung unseres Lautsprachunterrichts bezeichnet haben und enthält also die schriftlich und mündlich ausgeführte Benennung sämmtlicher auf den Hill'schen Bilderbogen gegebenen Gegenstände. Die Anschauungs-Grundlage dieser Stufe sind die Hill'schen Bilderbogen, weil wir bis jetzt keine besseren besitzen. Die Behandlung erfordert ein bloßes Hinweisen auf die Abbildungen; oft ist für diese Stufe beinahe gar keine Mimik erforderlich. Die Namen müssen aber so gelernt werden, daß der Schüler die Gegenstände leicht auswendig angeben kann. Bei fähigen Schülern muß diese Stufe am Schlusse des ersten Unterrichtsjahres vollendet sein.

Ehe wir aber die zweite Stufe des Anschauungs-Unterrichts näher ins Auge fassen, müssen wir noch auf die Frage hinweisen, ob dem, was wir als die erste Stufe unseres Anschauungsunterrichts bezeichnet haben, nicht gewisse mimische Unterhaltungen mit dem Schüler vorausgehen sollen. Kruse sagt, dem eigentlichen Anschauungsunterrichte gehe ein Vorbereitungsunterricht vor, welcher darin bestehe, daß man sich mit den Anfängern in Form der Gebärde über die nächsten Gegenstände und die nächsten Lebensverhältnisse unterrede, wozu größtentheils die Bilder benützt werden können, theils damit man sich mit den Schülern leichter verständigen, theils damit sie sich einigermaßen über die Außenverhältnisse orientiren können. Was Kruse hier andeutet, hat Reich so ausgedehnt und ausgeführt, daß gleichsam mimische Denkübungen und Katechisationen daraus geworden sind. Dagegen sagt Hill, er finde keinen Grund für

den Vorschlag, dem sprachlosen und geistig verwahrlosten Taubstummen erst durch besondere Übungen eine Gebärdensprache anzueignen, denn auch hiezu sei, wenn die Gebärdensprache keine hohle werden soll, ein Vorführen von Sachen nöthig. Müsse man aber so weit zurückgehen, um im Taubstummen Empfindungen und Anschauungen zu erzeugen, so sei es diesen auch gleich, von welcher Art die Zeichen seien, welche er mit den Vorstellungen verbinde; er nehme darum eben so willig die Lautzeichen, als die neuen Gebärdenzeichen auf. Wozu aber dann die Gebärdenzeichen, da diese keine allgemeine Giltigkeit haben? Warum nicht sogleich und ausschließlich die Lautzeichen? Darauf sagt Jäger, aus dem einfachen Grunde, weil auf der Stufe, wo wir diese mimischen Übungen wollen, das Lautzeichen noch gar nicht anwendbar sei, indem der Taubstumme doch zuvor reden und das Gesprochene absehen lernen müsse. Dazu bedürfe er wenigstens eines halben, meistens aber eines ganzen Jahres. Solle nun der Lehrer Verstand und Gemüth während dieser Zeit brach liegen lassen, während er ein wirksames Mittel habe, beide anzubauen? Überdies sei ja selbst für Unterricht im Sprechen und Absehen einige Mimik nöthig, und Hill erkläre selbst aus triftigen Gründen die natürliche Gebärdensprache für die Bildung des Taubstummen unentbehrlich, und doch tadle er die, die ihm dazu helfen wollen. Daß Jäger und Hill in Betreff der fraglichen mimischen Unterhaltungen so verschiedener Ansicht sind, kommt wohl daher, daß Hill solchen Übungen einen Zweck unterlegt, den sie weder nach Jägers Absicht, noch nach Kruses Andeutungen haben sollen, nämlich einen sprachlichen, nach welchem die Schüler die Anschauungen oder Vorstellungen bezeichnen und sich in der Art und Weise solcher Bezeichnungen weiterbilden und vervollkommnen sollen. Wenn jene Übungen wirklich diesen Zweck zu ihrem eigentlichen und alleinigen haben sollten, so müßten wir Hill zustimmen, welcher als Bezeichnung nicht erst den Gebärden-, sondern sogleich den Wortausdruck verlangt, könnten aber in diesem Falle die Frage, ob der Gebärdenausdruck oder die Wortbezeichnung für eine vorliegende Anschauung zu wählen sei, erst dann für natürlich und praktisch finden, wenn der Schüler für diese und jenen bereits gleich empfänglich gemacht wäre. Denn daß der Gebärdenausdruck noch allein eintreten kann, so lange der Schüler noch nicht einmal Wörter aussprechen und lesen kann, versteht sich von selbst. Weil aber auch die erste Lautentlockung und die erste Zubereitung des Schü-

lers zum Wörteraussprechen und Wörterlesen Zeit erfordert und man indessen doch die geistige Anregung des Schülers nicht ruhen lassen kann, für solche Anregung aber indessen die Gebärde die einzige Vermittlung ist, so müssen wir Jäger beistimmen, welcher sich darüber verwundert, daß Hill in dieser natürlichen Sache ihm widersprechen konnte. Aber es ist ja auch gar nicht nothwendig, daß die fraglichen mimischen Unterhaltungen bereits einen sprachlichen Zweck verfolgen; sie können ja auch die Aufgabe haben, die ihnen Kruse anweist, daß man sich nämlich mit den Anfängern in Form der Gebärde über die nächsten Gegenstände und Lebensverhältnisse unterrede, theils damit man sich mit den Schülern leichter verständigen, theils damit sie sich einigermaßen über die Außenverhältnisse orientiren können. Kruse betrachtet sie also als ein Mittel zur Herstellung eines besseren frühesten Verkehrs zwischen Schüler und Lehrer und zweitens als ein Orientirungsmittel für den Schüler über die Außenwelt. Wenn wir ihm in der ersteren Ansicht auch völlig zustimmen, so scheint er uns doch in der letzteren den mimischen Unterhaltungen einen zu weit gehenden Zweck beizulegen. Wir möchten in dieser Hinsicht lieber Reich zustimmen, nach dessen Andeutung der Gebärdenausdruck des neuen Schülers eine Offenbarung und ein Gradmesser seines geistigen Lebens ist, und um deßwillen können wir im Anfang der Schulzeit auch mimische Unterhaltungen mit den Schülern auf dem Grunde von Anschauungen nicht verwerfen; denn wir sehen in ihnen nicht nur ein Mittel zur besseren Herstellung eines frühesten Verkehrs mit dem Schüler, sondern auch ein Prüfungsmittel über die Beschaffenheit seines geistigen Lebens, und wo solche Prüfung uns ein dürftiges Bild sowohl dieses geistigen Lebens des Schülers, als dessen Bezeichnung des Gebärdenausdrucks darstellt, da haben wir freilich in der frühesten Zeit auch noch auf eine weitere Ausbildung des Gebärdenausdrucks hinzuwirken und durch diese Vermittlung den Kreis des geistigen Lebens zu erweitern und klarer zu machen, und können uns so recht wohl dafür aussprechen, daß dem Beginn unseres Anschauungs-Unterrichts auch gewisse mimische Unterhaltungen vorausgehen dürfen, die aber nie einen sprachlichen Zweck haben dürfen, und welche aufhören, sobald der eigentliche Anschauungs-Unterricht seinen Anfang nimmt.

p) Die Besprechung von Anschauungen.

Die zweite Stufe des Anschauungs-Unterrichts ist die Besprechung von Anschauungen. Wir unterscheiden hiebei folgende Übungen: Erste Übung: Einfache Beschreibung vereinzelter Anschauungen. (Die Anschauungen finden sich auf den Hill'schen Bildertafeln). Der Schwan auf dem Teiche, 24 (Bogen). Die Kachel über dem Feuer, 12. Der Sarg auf dem Gottesacker, 5. Der Regenbogen über dem Dorfe, 23. Die Gänse auf der Weide, 6. Die Katze und die Maus, 20. Der Wolf und das Lamm, 4. Die Ratte an dem Schinken, 17. Der Fuchs mit der Gans, 3. Der Knabe auf dem Schlitten, 17. Der Knabe in dem Kinderwagen, 14. Der Knabe mit der Fahne, 11. Der Knabe mit dem Kreisel, 13. Der angelnde Knabe, 16. Der Kleider ausputzende Knabe, 17. Der Knabe mit dem Reife, 2. Der Knabe mit dem Balle, 3. Der schreibende Knabe, 12. Der Knabe mit dem Drachen, 14. Der Bretzeljunge, 18. Der Knabe an der Quelle, 7. Der Knabe vor dem Vogelnest, 1. Der Knabe vor dem Bienenstand, 11. Das Kind mit der Puppe, 16. Das Mädchen vor dem Spiegel, 12. Das strickende Mädchen, 9. Das auskehrende Mädchen, 12. Das gießende Mädchen, 22. Das lesende Mädchen, 2. Das grasende Weib, 15. Die melkende Magd, 1. Die butternde Magd, 17. Die Heu rechende Magd, 18. Die Köchin, 21. Die Spinnerin, 7. Die Wäscherin, 16. Die Wäsche aufhängende Frau, 6. Die Büglerin, 16. Die Brod schneidende Frau, 7. Die Frau mit dem Korbe, 4. Die Frau mit dem Sonnenschirm, 5. Die Mutter an der Wiege, 10. Die Mutter mit dem Kinde, 5. Der Herr auf der Bank, 5. Der lesende Herr, 15. Der schreibende Herr, 4. Der Herr vor dem Bettler, 20. Der Herr mit der Flöte, 10. Der Herr mit der Mappe, 16. Der messende Kaufmann, 15. Der Tabakschnupfer, 11. Der Tabakraucher, 10. Der Mann in dem Kahne, 2. Die Packträger, 10. Der Kameelführer, 27. Der Bärenführer, 1. Der Schiffer vor dem Schiffe, 14. Der Reisende vor dem Wirthshause, 4. Der Kleiderputzer, 3. Der Schütze, 21. Der Briefträger, 7. Der Organist, 23. Der Jäger, 10. Der Fischer, 6. Der Hirte, 4. Der pflügende Bauer, 13. Der säende Bauer, 17. Der dreschende Bauer, 22. Der scherende Gärtner, 14. Der Holzsäger, 9. Der Holzspalter, 2. Der Metzger mit der Kuh, 9. Der Bäcker, 17. Der hobelnde Schreiner, 12. Der Faß bindende Küfer, 2. Der Zimmermann,

13 und 24. Der Töpfer, 20. Der Weber, 13. Der hämmernde Schmied, 6. Der feilende Schlosser, 11. Zweite Übung: Einfachste Beschreibung vereinzelter Kunstgegenstände. (Die Gegenstände sind entweder in natura vorzuführen, oder liefern Abbildungen für sie besonders die Schreiber'schen Bilderwerke). Der Tisch, der Stuhl, der Sessel, der Sofa, der Kommod, der Kasten, der Spiegel, das Porträt, das Bett, der Kehrwisch, das Lineal, die Tafel, das Buch, das Dintenfaß, der Zirkel, die Tasse, der Teller, die Schüssel, die Kanne, der Topf, die Pfanne, der Kessel, die Gölte, der Mörser, der Blasebalg, die Kaffeemühle, der Seiher, die Laterne, das Messer, die Gabel, der Bohrer, die Säge, die Schere, das Beil, die Sense, die Sichel, die Haue, der Hammer, der Schlüssel, der Pflug, die Walze, die Egge, die Gießkanne, der Radschuh, der Säbel, der Degen, die Pistole, die Flinte, die Kanone, der Wagen, das Schiff, die Glocke, der Ofen, das Fenster, die Kanzel, der Altar, die Brücke, die Krone, die Orgel, der Sarg. Dritte Übung: Einfache Beschreibung vereinzelter Naturgegenstände. (Die Anschauungen liefern besonders die Schreiber'schen Bilderwerke.) Das Pferd, der Esel, der Ochse, die Ziege, das Schaf, das Schwein, der Hund, die Katze, die Maus, das Reh, der Hirsch, die Gemse, das Kameel, der Elefant, der Löwe, der Tiger, der Bär, der Hase, die Taube, der Pfau, die Gans, die Ente, der Schwan, der Finke, der Rabe, die Schwalbe, die Eule, der Storch, der Adler, der Strauß, der Papagei, der Frosch, die Kröte, die Eidechse, die Blindschleiche, die Otter, der Krebs, die Heuschrecke, die Biene, die Fliege, die Spinne, der Schmetterling, die Raupe, die Schnecke, der Wurm, der Apfel, die Birne, die Kirsche, die Pflaume, die Zwetschge, die Nuß, die Traube, die Beeren, die Eichel, die Melone, der Kürbis, die Rübe, die Kartoffel, die Zwiebel, die Rose, die Nelke, die Tulpe, das Veilchen, die Lilie, die Schlüsselblume, die Maiblume, die Sonnenblume, der Mohn, das Welschkorn, das Getreide, die Tanne, die Eiche, die Pappel, die Weide, die Pilze, das Moos. Zu Aufsatzübungen dienen später die Gegenstände der weitern Übungen. Dieselben sind erstens: Einfache Beschreibungen zusammengesetzterer Gegenstände: Die Schulstube, das Wohnzimmer, das Schlafzimmer, die Kinderstube, das Speisezimmer, das Wirthszimmer, die Backstube, die Küche, der Keller, der Kaufladen, die Apotheke, die Schmiede, das Haus, die Kirche, das Schlachthaus, die Mühle, die Kelter, der Bahnhof, die Glas-

hütte; das Dorf, die Stadt, die Landschaft, der Marktplatz, der Turnplatz, der Kirchhof, der Garten, der Weinberg, der Wald, der Steinbruch, das Bergwerk. Ferner: Zusammenstellungen und Vergleichungen: Uhren, Trinkgefässe, Tischgeräthe, Schreibgeräthe, Schulgeräthe, Zimmergeräthe, Hausgeräthe, Küchengeräthe, Gefässe, Reinigungsmittel, Kleidungsstücke, Werkzeuge, Waffen, Feldgeräthe, Fahrzeuge, Gebäude, Schule und Kirche, Gewässer, Metalle, Steine, Gestirne, Thiere, Hausthiere, Säugethiere, Pferd und Esel, Hund und Wolf, Vögel, Hausvögel, Fische, Amphibien, Insekten, Würmer, Gewächse, Bäume und Sträucher, Blüten und Blumen, Gras und Getreide, Bäume, Sträucher, Früchte, Obstarten, Beeren, Getreidearten. Menschen, Lehrer und Geistliche, Bauer und Handwerker, Herr und Bettler, Jäger und Fischer, Herr und Diener, Eltern und Kinder, Fürst und Unterthanen. Ferner: Beschreibungen zusammengesetzterer Beschäftigungen: Der Feldbau, der Gartenbau, der Weinbau, die Saatbestellung, das Kartoffelstecken, die Baumbehandlung, die Heuernte, die Obsternte, die Kartoffelernte, die Hanfgewinnung, die Weinlese, die Holzgewinnung, die Steingewinnung, die Salzgewinnung, die Metallgewinnung, die Papierbereitung, die Schafzucht, die Bienenzucht, der Fischfang, die Jagd, die Rindviehzucht, das Mosten, die Weinbereitung, die Kornbehandlung, die Brotbereitung, die Hanfbearbeitung und Leinwandgewinnung, die Leinwandverarbeitung, die Holzverwendung, die Rindviehverwendung, die Lederbearbeitung, die Lederverwendung, das Kochen, das Frühstück, die Mahlzeit, das Nachtessen, die Behandlung der Wolle, die Tuchbereitung, die Kleiderbereitung, die Kleiderreinigung, die Wäsche, die Kleiderausbesserung, die Bücherbereitung, die Thonverwendung, die Glasverwendung, die Steinbearbeitung, die Steinverwendung, die Metallverwendung, die Erbauung eines Hauses, die Ausstattung eines Hauses. Endlich: Beschreibungen zusammengesetzterer Anschauungen. Die Schlittenfahrt, die Christbescherung, die Taufhandlung, der Gottesdienst, die Konfirmation, die Trauung, das heilige Abendmahl, das Leichenbegängniß, das Gewitter, die Feuersbrunst, die Überschwemmung, die Tageszeiten, die Jahreszeiten.

Die Anschauungsgrundlage für die letzteren Übungen bildet in den meisten Fällen das Leben selbst; eine bildliche, wie wir sie gerne wünschten, ist nicht vorhanden, obgleich manche Bilder aus dem Jägerschen Werke gute Dienste leisten möchten. Auch

bedarf es nur in seltenen Fällen noch einer mimischen Unterstützung, und wo sie nicht absolut erfordert wird, unterbleibe der Gebärdenausdruck bei Lehrer und Schüler. Wir beginnen diese Stufe im zweiten Unterrichtsjahre und lassen sie die ganze Schulzeit hindurch eintreten.

q) Die verwendende Stufe des Anschauungs-Unterrichts.

Was die letzte Stufe unseres Anschauungs-Unterrichts betrifft, der bei einer sechsjährigen Schulzeit noch die zwei letzten Unterrichtsjahre ausfüllt und neben die letzten Theile des zweiten sich stellt, so ist die Grundlage für dieselbe theils die bis dahin erlangte Sprachkraft des Schülers, in Folge deren der Schüler bereits aus den Sätzen heraus die Gedanken entnimmt, die ihm mitgetheilt werden sollen, theils noch Abbildungen solcher Gegenstände, die dem Schüler vielleicht nicht oft oder nie zur unmittelbaren Anschauung und dadurch zum vollständigeren Verständniß gelangen, theils von Ereignissen, um die Vorstellung in der Phantasie zu unterstützen; Stoff aber für diese Stufe ist Naturkunde und Geschichte. Graser hat zwar auch noch Anthropologie gewünscht, aber wir selbst wagen unsere Schwingen nicht so hoch zu erheben. Dagegen ließe sich noch Technologie als ein fachartiger Theil dieser dritten Stufe ansehen und behandeln. Aber bei der so kurzen Unterrichtszeit muß man unter dem Nöthigen sich eben mit dem Nöthigsten begnügen, und da wird man auf eine fachartige Behandlung der Technologie verzichten und sich mit gelegentlicher Hereinziehung des Nächstliegenden aus derselben in die Naturkunde begnügen müssen. Wo mit der Stufe des geometrischen Zeichnens auch etwas Formenlehre verbunden wird, kann auch diese als ein Bestandtheil der dritten Stufe des Anschauungs-Unterrichts angesehen werden. Wenn aber Geschichte überhaupt als ein Stoff der dritten Stufe des Anschauungs-Unterrichts erscheint, so würde natürlich hieher auch biblische Geschichte zu rechnen sein. Da wir aber diese unter den Gesichtspunkt der religiösen Ausbildung des Taubstummen stellen, von der wir im folgenden Abschnitt reden werden, so unterlassen wir es, ihrer und des darauf folgenden Religions-Unterrichts hier weiter zu erwähnen und fassen nun den eigentlichen Stoff unserer Aufgabe näher ins Auge. Derselbe zerfällt in die vier Theile: Geo-

graphie (nebst Heimatkunde), Naturgeschichte, Naturlehre und Geschichte. Letztere ließe sich trennen in Profan-Geschichte, Kirchengeschichte und vaterländische Geschichte. Doch gestattet die Kürze der Schulzeit nicht, diese Theile speziell allzuweit auszuführen, weßhalb wir unter dem Ausdruck Geschichte sie alle zusammenfassen. Da versteht es sich nun wohl von selbst, daß wir die genannten vier Fächer nicht in durchgreifender fachartiger Behandlung von A bis Z vornehmen können, sondern daß wir aus jedem derselben mit Umsicht und gemessenem Takte das auswählen, was uns für unsere Schüler das Nothwendigste und Beste scheint, dabei aber uns möglichst an die Schulbücher unserer Volksschulen anzuschließen haben. Als Beispiel für eine derartige Auswahl und Behandlung könnten wir anführen, was wir für unsere eigene Schule deßhalb festgestellt haben. Wir unterlassen es aber, weil wir hier mehr nur theoretisch andeuten, als praktisch ausführen wollen. Daß die gewöhnlichen dießfallsigen Schulbücher der Volksschulen nicht überall für unsere Taubstummen genießbar sind, findet sich leicht im praktischen Taubstummen-Unterrichte. So lange wir aber diese Stufe unseres Anschauungs-Unterrichts noch nicht in derjenigen Bearbeitung besitzen, wie wir sie haben sollten, müssen wir eben die Bücher benützen, die wir für diese Aufgabe bereits haben. Fassen wir aber jetzt alles ins Auge, was wir sowohl unter Sprachunterricht, als unter Anschauungsunterricht in ihren einzelnen Stufen verstehen, so wird leicht zu erkennen sein, daß eine Verschmelzung derselben in einem einzigen Unterrichte in der totalen Durchführung der Sache eine Unmöglichkeit sei, und wir müssen deßhalb immer eine entgegengesetzte Behauptung oder Bemühung als das Produkt einer Unkenntniß oder Mißachtung des Stoffes und der Aufgaben der beidersettigen Gebiete ansehen. Die Wahrheit wird endlich siegen.

Wenn wir aber nun gefunden haben, daß Sprachunterricht und Anschauungs-Unterricht die eigentlichen Faktoren sind zur Einführung des Taubstummen in die Wortsprache, so müssen wir auch noch

E. Die Unterstützungswege für die Sprachbildung des Taubstummen

in's Auge fassen und zwar:

a) Die schriftliche Darstellung des Besprochenen.

Der erste dießfallsige Unterstützungsweg ist die schriftliche Darstellung der Übungen sowohl des Sprachunterrichts, als des Anschauungs-Unterrichts. Die beiderseitigen Aufgaben haben diese Unterstützung von Anfang an und während ihres ganzen Verlaufes nöthig. Denn schon das, daß der Schüler weiß, er habe das momentan Gelernte hernach schriftlich wiederzugeben, spornt ihn an zu höherer Aufmerksamkeit während des Unterrichts selbst, und hernach ist der Schüler genöthigt, eben weil er das Gelernte schriftlich darstellen soll, sich an alles Einzelne wieder zu erinnern und dasselbe in vollständigen, geordneten Sätzen und in einer annehmbaren Aufeinanderfolge der einzelnen Gedanken darzulegen. Auch sind in der schriftlichen Darstellung dem Schüler die von ihm gemachten Fehler viel leichter nachzuweisen und ist er zu einer Verbesserung derselben anzuleiten, als solches bei der bloß mündlichen Behandlung möglich ist. Und wenn auch die schriftliche Darstellung des Schülers vieles zu wünschen übrig ließe, so zeigt sichs doch bald, daß mit der konsequent fortgesetzten diesfallsigen Übung auch des Schülers Kraft immer mehr erstarkt, was späterhin, wenn man solche Übung in den ersteren Unterrichtsjahren unterlassen oder zu nachläßig behandelt hätte, sich nicht auf einmal oder in gar zu kurzer Zeit wieder verbessern ließe. Daher muß es Grundsatz des Lehrers sein, daß der Schüler alles, was mündlich mit ihm vorgenommen und eingeübt worden ist, so weit es immer möglich ist, auch schriftlich darzustellen habe.

b) Die Tagesberichte.

Ein zweiter Unterstützungsweg, der aber erst etwa mit dem vierten Unterrichtsjahre recht beginnen kann, von da an aber dann bis zum Schlusse der Schulzeit fortgesetzt werden muß, sind Tagesberichte, in welchen der Schüler immer wieder das, was in den letzten Tagen von ihm erlebt oder angeschaut worden ist, von selbst anzugeben hat. Es ist zwar nicht nothwendig, daß täglich ein solcher Bericht ausgearbeitet werde; aber etwa zwei in der Woche sollten gefertigt werden. Diese Berichte sollen eigene Produkte der Schüler sein. Es versteht sich aber von selbst, daß der Lehrer den Schülern anfangs zeigen muß, wie sie überhaupt einzurichten seien, und daß deßhalb die

ersten derselben nur unter seiner Mithilfe entstehen können. Je mehr aber der Schüler sich in dieser Aufgabe orientirt, desto mehr halte der Lehrer ihn an, diese Aufgabe selbständig zu versuchen und auszuführen. Eine Erleichterung für solche Übungen ist es, die Schüler längere Zeit das Geschehene im Perfektum ausdrücken zu lassen und erst in späterer Zeit dafür die eigentlich erzählende Form, das Imperfektum zu verlangen. Und wenn die Schüler anfangs in ihre Berichte oft gerade nur das Unscheinbarste und Gewöhnlichste aufnehmen, so sei man eine Zeit lang damit zufrieden, strebe aber bald und dann für immer dahin, daß sie in solche Berichte nur aufnehmen, was einer Aufnahme wirklich werth ist. Wo aber in solchen Berichten bei Schülern, die doch längstens einen sechsjährigen Schulunterricht genossen haben oder genießen dürfen, auch diese und jene phrasenreiche Betrachtung oder sentimentale Herzensergießungen sich finden, da darf sicher angenommen werden, daß dieselben in treibhausartiger Weise dem Schüler abgerungen, oder daß sie ihm nur eingepfropft worden seien, so sehr sie auch Sachunkundige zu überraschen und zu täuschen vermögen.

c) Briefe.

Ein dritter Unterstützungsweg sind die Anfertigungen von Briefen. Briefe zu schreiben kann eine eben so schwere als leichte Sache sein. Wenn der Stoff eines Briefes aus dem Schüler, wie der Saft aus einer Zitrone herausgepreßt werden muß, da geht es schwer mit der Anfertigung eines Briefes, auch wenn der Schüler seinen etwaigen Gedanken die schriftliche Darstellung zu geben wüßte. Und wo es dem Schüler an der Befähigung zur schriftlichen Darstellung fehlen würde, auch wenn er Stoff zu einem Briefe hätte, da geht es wiederum schwer. Beides gehört zusammen, geeigneter wirklicher Stoff zu einem Briefe, deßhalb auch ein gefühltes Bedürfniß zu demselben und dann ausgebildetes Geschick in der schriftlichen Darstellung der Gedanken. Wo diese beiden Bedingungen erfüllt sind, da sind die formellen Erfordernisse eines Briefes dem Schüler schnell beigebracht, und dann wird Briefe zu schreiben für ihn eine leichte, oft sogar eine angenehme Beschäftigung sein. Das Briefschreiben bei Taubstummen wird immer mehr erleichtert, je gewandter sie in der Anfertigung der Tagesberichte werden. Aber es ergibt sich auch hieraus, daß diese Übungen erst in den letzteren

Schuljahren als Schulübung vorkommen können, wobei natürlich Briefchen, die von einzelnen Schülern oder für dieselben schon früher dann und wann beliebt werden, nicht verwehrt sind. Aus der Beschaffenheit von Briefen ausgetretener Zöglinge auf den Grad ihrer geistigen Bildungsstufe schließen zu wollen, könnte leicht zu Täuschungen führen, da es sich selten sicher beurtheilen läßt, wie weit gute Briefe auch des Taubstummen rein eigenes Werk gewesen sind. Da aber besonders das spätere praktische Leben auch die Befähigung zum Briefschreiben wünschenswerth macht, so ist schon in der Schule auf solche Befähigung möglichst hinzuwirken.

d) Anfertigung von Aufsätzen.

Ein vierter Unterstützungsweg ist gegeben in der Anfertigung von Aufsätzen. Solche Aufsätze aber sind entweder freie selbständige Produkte, oder bloß Reproduktionen von Gegebenem. Wenn nun in neuerer Zeit immer mehr die Ansicht durchdringt, daß von Volksschülern Aufsätze, welche ihre freien, selbständigen Produkte sein sollen, nicht verlangt und erlangt werden können, so werden solche Aufsätze um so weniger bei Taubstummen zu erreichen sein. Also auch bei diesen kann es sich in der Aufgabe der Aufsätze nur um Reproduktionen gegebenen Stoffes handeln. Dieser Stoff kann ein zweifacher sein, erstens ein solcher, der ganz in der Weise, wie er gegeben wird, wieder gegeben werden soll, also z. B. eine Erzählung, wie wir solche für den umbildenden Sprachunterricht empfohlen haben, oder zweitens ein solcher, der überhaupt mit dem Schüler durchgesprochen, wobei aber die Darstellungsweise im einzelnen seiner eigenen freien Wahl und seinem persönlichen Geschick überlassen bleibt, wozu sich z. B. biblischer, geschichtlicher oder naturkundlicher Stoff eignet, so daß derartige Aufsätze sich innig an die biblische Geschichte, an Religions-Unterricht und an die dritte Stufe des Anschauungs-Unterrichts anschließen und überhaupt schriftliche Darstellung solchen Stoffes sind. Daß aber Aufsätze der einen und andern Art nicht erst in die letzte Schulzeit allein fallen dürfen, versteht sich von selbst.

e) Eigene Lektüre des Taubstummen.

Als fünften Unterstützungsweg für die Aufgabe der Sprachbildung des Taubstummen betrachten wir eigene Lektüre des

Taubstummen. Dieser Aufgabe hat namentlich Jäger in seinen Lesebüchern zu dienen gesucht; andere haben für dieselbe diese und jene Lesebücher für Vollsinnige auch zum Gebrauch für Taubstumme empfohlen; Wagner in Gmünd diente ihr in seinen „Blättern für Taubstumme". Aber damit, daß überhaupt der Taubstumme liest, ist noch nicht alles geschehen. Die Lektüre des Taubstummen muß einen bestimmten Zweck, und die Bücher, die er liest, müssen eine diesem Zweck entsprechende, ihn fördernde und erreichende Einrichtung haben, und da bleibt noch vieles zu wünschen. Die Lektüre des Taubstummen hat aber einen doppelten Zweck, erstens den, während der Schulzeit das Geschäft der Sprach- und Geistesbildung bei den Taubstummen hilfreich zu unterstützen und zweitens nach geendigter Schulzeit dem Taubstummen eine geeignete geistige Nahrung zu geben, die ihn auf dem Standpunkte der Sprach- und Geistesbildung, die er am Schlusse der Schulzeit im allgemeinen erreicht haben soll, erfaßt, das in der Schule geistig Errungene ihn festhalten und erweitern lehrt und ihn tiefer und vollständiger in die Gebiete des Wissens hineinführt, für welche ihm während der Schulzeit nur die ersten Thore eröffnet werden konnten. Da aber sowohl der sprachliche, als der geistige Standpunkt des Taubstummen nach diesen Unterschieden nothwendig im allgemeinen auch ein verschiedener ist und die Unterstützung der beiderseitigen Aufgaben auf diesen besondern Standpunkten nothwendig deßhalb ebenfalls eine unterschiedene sein muß, wenn sie jedesmal ihrem Zwecke in wahrhaft genügender Weise dienen will, so ist klar, daß eben dieselben Bücher nicht für solche Taubstumme, die noch innerhalb des Schulunterrichts stehen, und für solche, die ihn beendigt haben, gleich geeignet sein können, sondern daß eine für die Taubstummen bestimmte Lektüre sich diesen beiden Richtungen gemäß scheiden muß. Wo sind aber nun die Bücher, die bereits diesen beiderseitigen Richtungen spezielle Rechnung tragen? Sie werden sparsam zu finden sein und für solche, die für die geistige Ausbildung der Taubstummen selbst und hernach für die Pflege und Erhaltung der erreichten Schulbildung derselben arbeiten wollen, ist hier noch ein weites Feld geöffnet.

Anmerkung: Als Unterstützungsweg ließe sich auch das Memoriren anführen; doch ist von ihm später mehr gesagt.

F. Erreichbare Höhe der Sprachbildung des Taubstummen.

Was die Frage betrifft, welche Höhe der Sprachbildung der Taubstumme erreichen könne, so ist natürlich ein großer Unterschied, welche Dauer der Schulzeit eines Taubstummen eingeräumt wird. Da gewöhnlich sechs Jahre dafür angenommen werden, so ist es interessant zu wissen, wie solche Höhe schon bezeichnet worden ist. Schwarzer sagt, es sei zu bemerken, daß der Taubstumme seine Sätze von den Fehlern, welche er gegen die ihm bekannten Regeln wegen Ungeübtheit begehe, nach und nach reinigen lerne und durch anhaltende Übung die Sprachkenntniß sich zu einem solchen Eigenthum mache, daß er in unserer Tonsprache jeden Menschen mit Leichtigkeit und Fertigkeit verstehen und sich gegenseitig ihm verständlich machen könne. Zu einer solchen Übung gehöre das Schulbuch der „Ersten Kenntnisse für Taubstumme". Wenn der Taubstumme durch alle Fragen desselben geführt worden sei, so verstehe es sich von selbst, daß er nach ihrem Muster auch im Stande sein werde, allein Fragen zu setzen. Und hier sei man am Ziele seines mühsamen Bestrebens und der öffentlichen Erwartung. So spricht ein Repräsentant der französischen Schule. Sägert sagt, man werde den Taubstummen wohl dahin führen können, daß er sich innerhalb der Grenzen, welche die Dauer seiner gesamten Bildungszeit und die Anforderungen seines künftigen Berufes an seine Sprachbildung bedingen, klar und sicher bewege. Die Ausdehnung, welche deßhalb dem Stoffe in jedem Kursus zu geben sei, werde von jedem Lehrer mit Rücksicht auf Bildungszeit und Berufsbestimmung festzustellen sein. Da die Mehrzahl der Taubstummen zu Handwerkern herangebildet würde, so hätten wir sie gewiß hinreichend in der Sprache ausgebildet, wenn sie nach Vollendung ihrer Schulbildung die Sprache so schreiben und sprechen, wie hörende Kinder in einem Alter von etwa 10 oder 12 Jahren nach Beendigung des ersten Kursus in den Sprech-, Sprach- und Anschauungs-Übungen sie nur sprechen. Mängel werden aber seiner Sprache noch immer ankleben, sowohl in Betreff des Sprechens als in der Sprache. So der Repräsentant eines formell bedingten Sprachunterrichts in früherer Weise. Kruse sagt, bei so beschränkten Mitteln, als sie dem Taubstummen-Unterricht zu Gebot stehen, könne das Wissen und Können des Schülers sowohl der Qualität, als auch der Quantität

nach sehr gering sein. Als Minimum der Bildung des Taubstummen könne angesehen werden, daß er durch den Unterricht über die nothwendigsten Gegenstände des menschlichen Wissens, über sein eigenes Verhalten in der menschlichen und bürgerlichen Gesellschaft, über die Lebens- und Rechts-Verhältnisse, wie über sein wahres Sein als eines freien, moralischen Wesens und über die Hauptsätze des Christenthums belehrt und aufgeklärt werde, sich über Vorkommenheiten im Leben mündlich oder doch wenigstens schriftlich ausdrücke, Fragen vorlegen und Antworten geben und leicht stylisirte Druckschriften verstehen und durch eigenes Lesen seinen Geist und sein Herz weiter ausbilden könne. Und Hill sagt, am Ziele des gesamten Sprachunterrichts stehe der Taubstumme, wenn er dahin gelangt sei, erstens daß er sich über die Dinge seiner Umgebung, über alles, was sich in seinem Lebenskreise ereignete, sowie über seine innern Zustände verständlich für andere mündlich und schriftlich ausdrücken und demnach auch einen geordneten Aufsatz über bekannte Gegenstände anfertigen könne, zweitens, daß er im Stande sei, mündliche und schriftliche Mittheilungen über Gegenstände seines Lebenskreises zu verstehen und sich namentlich durch Lesen von Büchern weiter zu unterrichten. Kruse und Hill sind Repräsentanten einer materiell bestimmten Sprachaneignung. Es ist leicht zu erkennen, daß in allen diesen Bestimmungen zugleich der eigenthümliche Standpunkt ihrer Verfasser zur Lösung der Aufgabe der Sprachbildung des Taubstummen sich ausspricht. Je weniger unser eigener Standpunkt sich von dem Hill'schen unterscheidet, desto mehr werden wir seine und Kruses Angabe auch zu der unsrigen zu machen haben. Übrigens muß hier unterschieden werden zwischen dem idealen Ziele, das wir anzustreben haben, und der Bildungsstufe, die wir mit unseren Schülern wirklich erreichen. Über das Erstere kann wohl wenig Meinungsverschiedenheit bestehen; denn dieses Ziel ist nur dann erreicht, wenn der Taubstumme im gesellschaftlichen und beruflichen Verkehre sich frei und selbständig bewegen und auch aus Büchern für die Bedürfnisse seines Geistes und Herzens so viel gewinnen kann, als etwa ein aus einer guten Volksschule austretender, fleißig gewesener hörender Schüler. Wie nahe wir aber in den gegebenen Verhältnissen zu diesem idealen Ziele kommen, hängt nicht bloß von unseren Wünschen und Bemühungen ab, sondern wird immer durch die verschiedenartigsten Bedingungen und Umstände so modifizirt, daß wir uns kaum eine allgemein zutreffende Grenzlinie

anzugeben getrauen. Bei vielen Taubstummen ist wohl schon ihre höchste Stufe erreicht, wenn sie nur dahin gelangen, einen einfach geschriebenen Sprachstoff zu verstehen. Eine höhere Stufe ist ihre Befähigung zur eigenen freien mündlichen oder schriftlichen Darstellung eines Denkstoffes, und die höchste ist wohl die völlige Befähigung des Zöglings zur freien, selbständigen Konversation in der Wortsprache. Welche von diesen Stufen wir erreichen, hängt, wie gesagt, nicht von uns allein ab. Für einen Taubstummen-Lehrer gilt besonders das Wort: An einem Haushalter sucht man nicht mehr, denn daß er treu erfunden werde. Die Sprachkraft des Taubstummen wird immer sich in engeren Schranken bewegen und gebundener sein, als die des Vollsinnigen; aber dennoch hat sie für ihn immerhin den Werth, daß sie ihn den Vollsinnigen genähert, oder in höherem oder geringerem Maße ihnen gleich gemacht hat.

6. Sorge für die Erhaltung der in der Schule errungenen Sprachbildung des Taubstummen.

Je mehr wir uns aber überzeugen, wie viel dazu gehöre, dem Taubstummen die Wortsprache anzueignen und durch dieselbe seine geistige Bildung überhaupt zu begründen und zu fördern, desto mehr nimmt auch die Frage unser Nachdenken in Anspruch, auf welche Weise die sprachliche und geistige Bildung, die der Schulunterricht dem Taubstummen gegeben hat, ihm nach seinem Austritt aus der Schule erhalten oder gar erhöht werden könnte. Leider machen wir die Erfahrung, daß bei den meisten Taubstummen nach ihrer Schulzeit gar vieles wieder verloren geht, was diejenigen, die mit großer Mühe sie auf einen bessern Standpunkt gebracht und diejenigen, die für ihre Ausbildung schwere Opfer gebracht haben, gewiß sehr betrüben muß. Woher diese traurige Erscheinung? Abgesehen von der höheren oder geringeren geistigen Begabtheit der einzelnen Taubstummen müssen wir sagen, eine nur sechsjährige Schulzeit für Taubstumme ist allzukurz, als daß innerhalb derselben die Sprachbefähigung und Sprachgewandtheit derselben so befestigt werden könnte, daß sie ein unverlierbares Eigenthum der Taubstummen bleibe. Sollen in dieser Beziehung höhere Erwartungen befriedigt werden, so muß im allgemeinen für Taubstumme eine mehr als sechsjährige Schulzeit festgestellt werden. Sodann ist es

Erfahrungssache, daß je weiter die Schüler während der Schulzeit gebracht werden konnten, desto weniger geht nach der Schulzeit wieder davon verloren. Denn das Gelernte ist dann nicht nur um so mehr befestigt, sondern die Schüler sind auch um so befähigter geworden, sich durch gesellschaftlichen Verkehr und durch Lektüre weiter zu bilden. Hieraus ergibt sich die Pflicht, schon während der Schulzeit allem aufzubieten und alle Treue zu beweisen, um durch den Unterricht den Schüler möglichst weit zu bringen. Je besser unser Schulunterricht selbst wird, desto weniger gehen später seine Früchte verloren. Drittens kann der spätere gesellschaftliche Verkehr im täglichen Leben für Taubstumme hinsichtlich der Erhaltung und Erhöhung ihrer sprachlichen und geistigen Bildung unter Umständen sehr förderlich und gesegnet sein, wo nämlich menschenfreundliche Liebe, christliche Sorge und ehrbare Gesinnung ihnen entgegenkommt. Doch ist auf diesem Wege für viele Taubstumme oft nicht nur nicht viel zu hoffen, sondern oft gar viel wegzuwünschen. Das wichtigste Mittel aber, worauf wir zur Erhaltung und Erhöhung der sprachlichen und geistigen Bildung des Taubstummen hinweisen müssen, ist eine für solche Taubstumme genießbare und für ihren Standpunkt und ihr Bedürfniß eingerichtete Lektüre. So dürftig diese indessen noch vorhanden ist, so wichtig ist es, diese Sache zu beachten und besser zu pflegen. Möge jeder, den Gott dießfalls befähigt und berufen hat, auch für die Erhaltung der Sprachbildung des Taubstummen thun, was er vermag!

Fünfter Abschnitt.

Die religiöse Ausbildung des Taubstummen.

Wenn die Ausbildung des Taubstummen nur das als ihr Ziel betrachten würde, ihn für seine irdische Berufsaufgabe auszubilden, so hätte sie auch damit schon sich eine bedeutungsvolle Aufgabe gestellt. Doch diejenige Aufgabe, die nicht nur die erstere erhöht, veredelt und heiligt, sondern auch für den Taubstummen doch die höchste und heiligste ist, hätte sie damit noch nicht erfüllt und hätte alsdann einer großen Versäumniß sich schuldig gemacht. Denn der Taubstumme ist so wenig als der Vollsinnige nur Mitglied der menschlichen Gesellschaft und nur Bürger der Erde, sondern wie dieser auch zu einem Mitgliede des Reiches Gottes und zu einem Bürger des Himmels bestimmt. Dieser Bestimmung soll auch der Taubstumme bewußt und für dieselbe tüchtig und zubereitet werden. Alles nun, was dieser Aufgabe dient, gehört zur religiösen Ausbildung des Taubstummen. Daß diese letztere eben so wichtig, als die sprachliche und geistige sei, wird jedermann zugeben und auch einsehen, daß sie in Wahrheit die Krone der ganzen Taubstummen-Bildung ausmache. Wir betrachten nun in Folgendem

A. Die religiöse Ausbildung des Taubstummen im allgemeinen.

a) Nothwendigkeit der religiösen Ausbildung des Taubstummen.

Über die Nothwendigkeit der religiösen Ausbildung des Taubstummen sagt Schwarzer, so heilsam der Religionsunterricht

für jeden Menschen sei, so sei er es für den Taubstummen um so mehr. Das Mitleid der Eltern und ihre Vorliebe für das unglückliche Kind gestatten dem Taubstummen mehr Nachsicht in seinen sittlichen Fehlern und Verirrungen, als den hörenden Kindern. Er sinke deßhalb tiefer als diese herab und zu seinem körperlichen Gebrechen und dem daher rührenden Mangel an wissenschaftlicher Bildung geselle sich auch das sittliche Übel. Dieses mache ihn andern Menschen lästig und verächtlich. Daher finde sich bei manchen Taubstummen Unreinlichkeit, Unverträglichkeit, Muthwille, ja die ausgeartetste Bosheit. Im Stillen und in der Einsamkeit, sowie öffentlich überlasse er sich ganz den ungezähmten Leidenschaften und ihm fehle der Schutzgeist der Religion, welcher durch das Erwachen des Gewissens, durch die Ehrfurcht vor einer überall gegenwärtigen und allwissenden Gottheit jeden andern Menschen gegen derlei Verirrungen am sichersten und nur allein verwahren könne. Jener Taubstumme hingegen, welcher in den Kenntnissen der Religion unterrichtet worden sei, genieße nicht nur die Wohlthat, durch ihre Leitung in einem frommen, rechtlichen Lebenswandel erhalten zu werden, sondern er lerne durch sie auch sein Unglück vergessen. Er fühle sich bis zum Entzücken glücklich, wenn er wisse, daß sein Unglück nur von der kurzen Dauer eines gewöhnlichen menschlichen Lebens sei und bis dahin nicht er allein, sondern noch andere gehör- und sprachfähige Menschen mit noch größeren Gebrechen behaftet und durch manche andere Drangsale gebeugt willig dulden müssen, dann aber ein besseres Leben von ewiger Dauer, in welchem er jedem andern hienieden glücklicheren Bruder gleich glücklich sein werde, seiner harre. Was Schwarzer hier gesagt hat, können wir anerkennen. Aber wir wissen doch, daß die religiöse Erziehung und Belehrung dem Taubstummen noch viel Mehr gewähren kann. Denn so wie der Taubstumme nicht nur ein so zu sagen von der Natur stiefmütterlich behandelter Mensch, sondern auch ein vor Gott verdammungswürdiger und erlösungsbedürftiger Sünder ist, so bietet ihm die Religion nicht nur Trost in seinem Unglücke und Resignation, dasselbe zu ertragen im Hinblick auf die jenseitige Gleichstellung mit den hörenden Mitbrüdern, sondern schließt auch dem Taubstummen die in Christo erschienene Gnade Gottes auf und lehrt ihn, durch Buße, Glauben und Gottseligkeit sich ihrer in diesem und jenem Leben empfänglich und theilhaftig zu machen. Ja gerade für Taubstumme ist es doppelt wichtig, daß die religiöse Einwirkung

auf sie nicht auf bloßen menschlichen Phantasiebildern, sondern auf dem unzerstörbaren Grunde des Wortes Gottes beruhe, und je mehr auch bei Taubstummen auf diesem Grunde gebaut wird, desto weniger Stoppeln darf einst der künftige Tag der Prüfung verzehren.

b) Aufgabe und Ziel der religiösen Ausbildung des Taubstummen.

Als Aufgabe und Ziel der religiösen Ausbildung des Taubstummen bezeichnet Hill das, daß man den Sinn des Taubstummen auf sein Inneres richte, religiösen Sinn in ihm zu wecken und zu beleben, ihn an gute Sitten zu gewöhnen und ihm die Sprache für die Erscheinungen im Gebiete der Sittlichkeit und Religiosität zu geben suche. Auch Hill spricht den wahrsten Zweck der religiösen Einwirkung auf den Taubstummen noch nicht aus, sondern gibt hierin nur eine schönklingende Andeutung, hinter der einige vielleicht viel suchen, die meisten aber wenig finden werden. Und doch ist gerade auf diesem Gebiete der Taubstummenbildung die offenste Wahrheit und Klarheit allermeist an ihrem Orte. Wenn Hill in dem angeführten Citate Sittlichkeit und Religiosität von einander trennt und erstere der letzteren noch voraussstellt, so steht er in solcher Ansicht nicht allein. Auch Czech macht diesen Unterschied und sagt in Beziehung auf erstere, der Taubstumme trage das von dem Schöpfer in sein Herz geschriebene Gesetz, das Gewissen, in sich, wie jeder vollsinnige Mensch; allein es werde bei ihm in der Kindheit auf die Entwicklung und Pflege des sittlichen Gefühls von Außen nicht nur nicht zweckmäßig hingewirkt, sondern dieses Gefühl werde im Gegentheil frühzeitig, noch bevor es zu der Entwicklungsperiode gelange, irre geleitet und fast erstickt. Handle der Taubstumme unrecht, so entschuldige man ihn, statt ihn durch Warnung oder Drohung, durch Äußerung der Besorgniß und der Unzufriedenheit mit seiner Handlungsart oder durch andere passende Mittel zur Erkenntniß seines Unrechts zu bringen und so das moralische Gefühl anzuregen. Aber die natürlichen und nothwendigen Folgen dieser übertriebenen Nachsicht, dieses falschen Wohlwollens, dieses empfindelnden Mitleids seien für die Moralität der taubstummen und der vollsinnigen Kinder höchst verderblich. Als wohlberechneten Plan, das Gebäude der Moralität bei dem Taubstummen stufenweise aufzuführ-

ren, bezeichnet Czech folgende Regeln. Erstens: Der Lehrer leite den Schüler an, die Äußerungen seines sinnlichen und vernünftigen Begehrungsvermögens, seiner eigenen Handlungen zu beobachten; das, was er an andern tadelt, an sich selbst nicht zu übersehen, sondern im Gegentheile es eben so streng, ja noch strenger, als an andern Menschen zu beurtheilen, d. h. er leite ihn auf die zweite Stufe der Moralität, nämlich zur Erkenntniß und Würdigung des moralischen Werthes der Triebfedern der menschlichen Handlungen. Drittens: Endlich führe er ihn zu der dritten und höchsten Stufe der Moral; er leite ihn zur Religiosität an, stelle ihm die Ausübung des Guten als den Willen Gottes dar, lehre ihn bei allen seinen Handlungen und Unterlassungen, Arbeiten, Wünschen und Entschließungen, Genüssen und Entbehrungen in angenehmen und widrigen Vorfällen, in Leiden und Freuden an Gott denken, alles auf Gott beziehen, sich in allem nach seinem Willen richten, alles Gute aus Liebe, aus Ehrfurcht, aus Dankbarkeit, aus Gehorsam gegen Gott thun. Viertens: Er leite ihn an, es sich zum täglichen Geschäfte zu machen, die Beschaffenheit seiner eigenen Handlungen und Gesinnungen am Abend nach dem Inhalt der Gebote Gottes zu prüfen. Fünftens: Um den Schüler bei seinem Streben nach moralischer Vervollkommnung zu ermuthigen, führe man ihm öfters Beispiele von Tugenden an, die er üben soll, besonders Beispiele aus der biblischen Geschichte, aber auch Beispiele der traurigen Folgen der Mißachtung und Verletzung der Pflichten und der Strafen böser Handlungen und Gesinnungen. Sechstens: Ein wirksames Mittel zur Anregung und Belebung der Neigung zum moralischen Handeln sei die Kenntniß der christlichen Motivenlehre, oder der dem Menschen nach dem Tode bevorstehenden, von der Beschaffenheit seines irdischen Wandels abhängigen glücklichen oder unglücklichen Zukunft. Auch belehre man den Taubstummen über die Natur und die Beschaffenheit, den Gebrauch und die Wirksamkeit der von Jesu eingesetzten heil. Sakramente, wie auch über die übrigen von der Kirche zur äußeren Gottesverehrung und zur Beförderung der Frömmigkeit eingeführten Ceremonien. So schön diese Regeln erscheinen, so müssen wir doch sagen, wenn Czech sein eigenes Herz, die Erfahrung und die Römerepistel besser studirt hätte, würde er weniger darauf verfallen sein, einen solchen Plan zum stufenweisen Aufbau der Moralität bei dem Taubstummen vorzuzeichnen und von demselben ein zuverläßiges Resultat zu erwarten. Was am Ende

doch nur eine Frucht des göttlichen Erziehens und der göttlichen Gnade ist, kann menschliche Kunst und Weisheit zwar nachzubilden und in kunstmäßiger Weise auf einem andern Wege anzustreben sich bemühen; aber nur in Gott liegt die Stärke, und dieser Stärke theilhaftig zu werden und auch die taubstummen Zöglinge solcher Stärke theilhaftig zu machen, dazu bedarf es von Seiten des Erziehers des Gebetes, der Fürbitte und auch des Gehorsams gegen das apostolische Wort: „Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!“ Wir halten es für einen verkehrten Weg, wenn man die Moralität als einen Weg zur Religiosität ansieht und deßhalb diese durch jene vorbereiten wollte. Die Sache ist eher so, daß wahre Moralität eine natürliche Frucht der Religiosität ist. Wollen wir deßhalb die moralische Aufgabe am besten erfüllen, so müssen wir auch mit allem Ernste die religiöse beachten und pflegen.

c) Theile der religiösen Ausbildung des Taubstummen.

Die religiöse Aufgabe der Taubstummenbildung scheidet sich in zwei Theile, erstens in die Erziehung des Taubstummen zur Religion und zweitens in den Unterricht desselben in der Religion. Diesen Unterschied hat auch schon Reich gemacht und will die Erziehung zur Religion von Anfang an auf das sorgfältigste gefördert wissen, einmal durch Beispiel der Umgebungen, dann durch pantomimische Ansprachen und Einwirkungen, wozu die Verhältnisse des Lebens und die Natur um uns her Gelegenheit geben und durch Theilnahme an den verschiedenen Akten der Gottesverehrung.

B. Die Erziehung des Taubstummen zur Religiosität.

Zu der Erziehung des Taubstummen zur Religion gehört nach unserer Überzeugung erstens die gelegentliche Hinweisung auf Gott, zweitens die Beiziehung des Taubstummen zur Gottesverehrung und drittens die Anleitung des Taubstummen zum Gebet und die Fürbitte für denselben.

a) Die gelegentlichen Hinweisungen auf Gott.

Über die gelegentlichen Hinweisungen auf Gott sagt Kruse, die ersten Strahlen religiöser Erkenntniß gehen unmittelbar vom Leben des Kindes aus, wenn nämlich das kindliche Gemüth von einem freudigen oder traurigen Lebensereignisse ergriffen und bewegt werde und also leichter und freudiger die Idee Gottes als Geber der Freuden und Leiden und als Segensspender ergreifen könne, oder wenn eine sittliche Handlung als von ihm geboten oder von ihm verboten dargestellt werde, oder wenn eine neue Schöpfung, die vor seinen Blicken aufgehe, oder ein ausgezeichnetes Naturereigniß seine Seele mit Bewunderung, Erstaunen, Andacht und Anbetung erfülle. Auf jeden Fall müsse die erste Idee, der erste Glaube unmittelbar an die Thatsachen seiner Gefühle und seiner Ahnung geknüpft und nicht erst auf Grund der Verstandesideen entwickelt werden, welche eher im Stande seien, die schöne Blüte des unmittelbaren religiösen Bewußtseins zu zerknicken. Aus dem, was Kruse hier verlangt, ergibt sich leicht, daß solche Forderung nicht bloß dem Unterrichte in der Religion vorausgehen dürfe, sondern letzteren fortwährend auch zu begleiten habe. Aber in diesem Falle ist sie nicht nur eine Unterstützung, sondern auch eine Bethätigung der Lebenskraft, die in dem Unterrichte in der Religion gegeben ist. Hill setzt diesen Theil der Erziehung des Taubstummen zur Religion schon in eine nähere Beziehung zum religiösen Unterrichte, wenn er sagt, vorbereitet und unterstützt werde die Besprechung der biblischen Bilder auch durch die Hinweisungen auf Gott, seine Macht und Güte, auf unsere Pflichten gegen ihn und unsere Mitmenschen, so wie sie im Verlauf des Anschauungsunterrichts und bei andern Gelegenheiten möglich und passend seien. Dagegen aber sagt Jäger, was die genannten gelegentlichen Hinweisungen auf Gott betreffe, setzen sie bereits einen ersten Religionsunterricht voraus. Die Kinder sollen überhaupt von der biblischen Geschichte nicht nur gelegentlich Einiges von Gott, Pflicht und Ewigkeit kennen lernen. Abgesehen davon, daß dies der Wichtigkeit und Heiligkeit der Sache höchst unangemessen wäre, so lasse alles bloß gelegentliche Belehren Lücken, sowohl in Ansehung des Lehrstoffs, als auch und noch mehr in Ansehung der richtigen Auffassung von Seiten des Schülers. Alles gelegentliche Belehren sei oberflächlich und Oberflächlichkeit im Religionsunterrichte noch mehr, als in irgend einem andern Lehr-

sache zu tadeln. Wir könnten dem, was Jäger hier gesagt hat, beistimmen, wenn die fraglichen gelegentlichen Hinweisungen einen eigentlichen Religionsunterricht bilden oder ersetzen sollten, obgleich dieselben auch dann nicht nothwendig oberflächlich sein müßten. Aber diese Hinweisungen sollen ja kein eigentlicher Religionsunterricht sein, sondern nur in erziehender Weise denselben unterstützen, und da stimmen wir Hill bei, der ihren erziehenden Einfluß anerkannte und finden, daß Hill schon in seinen Lese- und Sprachbüchern der dießfallsigen Aufgabe in anerkennungswerther Weise gedient habe.

b) Besuch der Kirche durch den Taubstummen.

Hill verlangt auch öfteren Besuch der Kirche von den Taubstummen an der Hand der Eltern oder des Lehrers, und Schwarzer sagt in dieser Beziehung, dem Taubstummen müssen schon im Institute alle Feierlichkeiten der Kirche näher bekannt gemacht und alle Begriffe für die Andachtsübungen und mit diesen auch alle Hilfsmittel gegeben werden. Die merkwürdigsten Begebenheiten, welche die Kirche alljährlich an ihren Festtagen feire und da in Kanzelreden allen Glaubigen mit aller Beredsamkeit in das Gedächtniß zurückgeführt werden, können zwar für den angehenden Taubstummen nicht vernehmlich sein. Aber die ihm früher bekannt gewordenen Feierlichkeiten und das Auferbauliche, welches er an den Andachtsübungen seiner Glaubensgenossen sehe, seien bleibende Kenntnisse und Triebfedern, um ihn in seiner Religiosität stets aufrecht zu erhalten. Darum müssen ihm die Festtage als Gedächtnißfeier, wie sie nach einander im Kalender stehen, deutlich erklärt werden. Schwarzer will somit durch Unterricht den Taubstummen zu einer für ihn selbst gewinnbringenden Beiziehung zu den kirchlichen Andachtsübungen vorbereiten. Wir glauben noch weiter gehen und den Taubstummen zu den Andachtsübungen in der Familie, in der Schule und in der Kirche auch schon beiziehen zu sollen zu einer Zeit, da sein momentaner sprachlicher und geistiger Standpunkt eine klare unterrichtliche Belehrung noch gar nicht gestattet. Wird denn nicht eine jede christlich gesinnte Familie ihr junges hörendes Kind zum Beten anleiten und an ihren häuslichen Andachtsübungen Antheil nehmen lassen, auch ehe es noch die vollständige Bedeutung derselben klar zu begreifen vermag, und sollte

ihr dießfallsiges Handeln unnütz und verkehrt, oder nicht vielmehr ebenso geeignet und segensreich, als in der Natur des kindlichen Gemüths begründet sein? Und wenn das hörende Kind schon in solch früher Zeit, ehe noch seine gereifte Verstandesentwicklung ihm die volle Bedeutung solcher religiösen Übungen klarer erscheinen ließe, doch etwas für sein Herz und Gemüth aus seiner Beiziehung zu denselben gewinnt, sollte dann für den Taubstummen die Beiziehung desselben zu solchen Übungen zwecklos und fruchtlos sein, so lange ihm das tiefere Verständniß derselben noch nicht durch wirklichen Unterricht eröffnet werden kann? Gewiß nicht! Schon seine passive Theilnahme an solchen Übungen ist geeignet, ihn das Besondere und Heilige derselben wenigstens ahnen und fühlen zu lassen, und schon hierin liegt ein erziehendes Moment. Noch höher aber ist der Einfluß, wenn im fortschreitenden Unterrichte noch die Belehrung dem Verständnisse zu Hilfe kommt und der Taubstumme dann durch das Recht der Mittheilnahme sich ebenfalls als mitberufenes Glied der Kirche oder des Reiches Gottes fühlen und betrachten lernt. Und wenn auch das hörbare Wort des Predigers dem Taubstummen verschlossen bleibt, so findet seine Andacht später eine Nahrung und Befriedigung im geschriebenen, das er zu lesen versteht; und daß alsdann seine Theilnahme am öffentlichen Gottesdienste jedenfalls besser sei, als wenn er diese Zeit in anderer Weise zubrächte, wird niemand in Abrede ziehen wollen.

c) Anleitung zum Gebet.

Endlich verlangt Hill, daß der Taubstumme auch an dem täglichen Gebete Antheil nehme, weil schon der Anblick des betenden Lehrers und der andächtigen Mitschüler vermögend sei, die erste religiöse Ahnung zu wecken, wenn auch die Worte zuerst ganz unverstanden bleiben. Was Hill hier von der Beiziehung des Taubstummen zum täglichen Gebete sagt, steht in Verbindung mit den häuslichen und öffentlichen Andachtsübungen, und was wir dießfalls von diesen gesagt haben, gilt auch von jener. Doch die Anleitung des Taubstummen zum Gebet darf denselben nicht zu etwas Unverstandenem und Mechanischem führen, sondern hier muß so bald als möglich der Verlauf des Unterrichts und die sprachliche und geistige Förderung des Schülers auch sein Verständniß des Gebetsinhalts fördern und das Beten auch für

den Taubstummen in seine wahre Bestimmung eintreten lassen. Wie höchst erfreulich wäre es da, wenn der Taubstumme es immer auch zum eigenen freien Herzensgebet brächte! Aber wenn schon Hörende so selten sich hiezu befähigen und deßhalb einer Nachhilfe durch geschriebene Gebete bedürfen, wie viel mehr wird solches von Taubstummen gelten! Wir stimmen Schwarzer bei, wenn er sagt, alles, was dem Taubstummen für den Fall, wenn er sich selbst überlassen in der Welt auftrete, zu seiner ferneren Andachtsübung und Erinnerung auf die ihm gegebenen Lehren mitgegeben werden könne, sei ein gutes Gebetbuch, welches in einem leichten und für ihn verständlichen Stile verfaßt sei. Auch die Gebete, welche er jeden Tag im Institute vor und nach seiner Ruhe, vor und nach Tische, ja auch jene, welche er vor und nach der Schule verrichte, wenn sie nicht schon in seinem Andachtsbuche enthalten seien, müssen ihm mitgegeben werden, damit er zu jeder Zeit alles mit dem Gedanken zu Gott beginne und endige. Schwarzer selbst gibt einige Gebete solcher Art. Wir glauben aber, daß mit den von ihm gegebenen das Bedürfniß des Taubstummen noch lange nicht befriedigt werde. Da ist es aber bald gesagt, der Taubstumme solle im Unterricht eben so weit geführt werden, daß die Gebetbücher für Hörende auch für ihn verständlich und genügend seien. Man prüfe ein Gebetbuch, welches man wolle, nach den Bedürfnissen des Taubstummen, so wird man sich bald überzeugen, daß hier noch eine Aufgabe zu lösen sei. Gerade in den Gebeten sollte dem unterrichteten Taubstummen alles verständlich sein, damit seine Andacht nicht durch sprachliche oder begriffliche Anstände des Ausdrucks gestört und aufgehalten werde, und deßhalb sollte das Bedürfniß eines eigens für Taubstumme eingerichteten Gebetbuches nicht zu verkennen sein. Neben der Anleitung des Taubstummen zum Gebet darf der Taubst.-Lehrer auch die Fürbitte für seine Zöglinge nicht unterlassen. Denn aller Segen kommt doch nur von Gott, und auch von solcher Fürbitte gilt es, was Jakobus sagt: „Des Gerechten Gebet vermag viel, wenn es ernstlich ist.“

V. Der Unterricht des Taubstummen in der Religion.

a) Aufgabe und Zweck dieses Unterrichts.

So wichtig schon die Erziehung des Taubstummen zur Religion ist, um so viel wichtiger noch ist sein Unterricht in derselben. Über den Unterricht in der Religion sagt Hill, die Religion schließe das Innere des Menschen auf und lehre die Sprache des Herzens, die Weltkunde führe uns die Erscheinungen der Welt vor und lehre die Sprache des Verstandes. Die Religion lehre mit Gott und mit den Mitchristen sprechen, die Weltkunde befähige uns zum Verkehr mit den Mitbürgern. Die Religion lehre über das Himmlische, die Weltkunde über das Irdische sprechen. Wir würden Hill bedauern, wenn er in der Religion nichts Weiteres finden würde, als eine bloße Kraft und Grundlage, über etwas mit jemand zu sprechen. Religion ist die Grundlage einer Macht, die den ganzen innern Menschen erfüllen, beherrschen und erhalten muß, und um den Taubstummen auch diese Macht ergreifen und finden zu lassen, dazu dient der Unterricht in der Religion. Dem, was Hill über die Religion gesagt hat, entspricht das, was er von dem Religions-Unterrichte sagt, indem er sich diesfalls in folgender Weise ausspricht, der Religions-Unterricht veranschauliche in den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments das Wesen Gottes und seines Sohnes, die Veranstaltungen Gottes, welche er zum Heil der Menschen getroffen, und die religiösen und sittlichen Erscheinungen in den Menschen, und lehre diese Anschauungen in Worte fassen. Die durch die biblischen und kirchengeschichtlichen Erzählungen gewonnenen Anschauungen werden später im Katechismus-Unterrichte zu Begriffen erhoben und aus den Geschichten werden Lehren. Hill betrachtet auch den Unterricht in der Religion wie den in der Weltkunde, als einen integrirenden Theil des Sprachunterrichts und sagt von beiden, sie haben neben ihrem Hauptzwecke noch die Aufgabe, den Sprachstoff des Schülers täglich zu vermehren, ihm also neue Anschauungen und Begriffe zuzuführen und andere bereits gewonnene Vorstellungen zu vervollständigen, zu berichtigen und festzuhalten. Darneben bieten jene Lehrgegenstände noch die beste Gelegenheit zu einer allseitigen und vielfachen Anwendung der bereits gewonnenen Sprache dar. Es ist merkwürdig, daß gerade Hill den Unterricht

in der Religion und in der Weltkunde integrirende Theile des Sprachunterrichts nennt. Sprache ist zwar das Gefäß, in dem der Religions-Unterricht mitgetheilt wird, und jede Benützung dieses Gefäßes erweitert und veredelt zugleich dieses Gefäß selbst. Aber diese Erweiterung der Sprachbildung ist keineswegs der eigentliche Zweck und das eigentliche Ziel des Religions-Unterrichts, sondern sie ist nur eine mittelbare und mitgehende Folge desselben. Wir können deßhalb auch bei dem Religions-Unterricht wohl von einer durch ihn ebenfalls erfolgenden mittelbaren Weiterbildung des Taubstummen in der Wortsprache reden; aber wenn der Hauptzweck und eigentliche Zweck des Religions-Unterrichts, die religiöse Auffassung, Aufklärung und Befriedigung des Gemüths des Taubstummen nicht in unserem Auge seine wahre Stelle verlieren soll, dann darf er kein integrirender Theil des Sprachunterrichts sein, so daß dieser ihm gegenüber als das beherrschende Ganze erschiene. Sprachunterricht wollen wir treiben im Sprachunterrichte; aber ein Diener desselben soll der Religions-Unterricht nicht sein, sondern die erlangte Ausbildung des Taubstummen in der Wortsprache soll dem religiösen Unterrichte dienen und durch ihn ihre höchste Weihe erhalten.

b) Anforderungen an den Religionslehrer.

Dem Religionslehrer schreibt Czech Folgendes vor: „Man flöße dem Schüler Hochachtung und Ehrfurcht ein für die reine Quelle, aus der die erhabene und beseligende Lehre kommt, für die Heiligkeit und Untrüglichkeit ihres Urhebers; eine Scheu vor Zweifeln und Zweiflern, vor Dingen und Menschen, welche die Religion auch nur im entferntesten entweihen. Man mache ihn mit den Früchten bekannt, woran er den schädlichen Baum erkennen und von dem guten unterscheiden kann, zeige und empfehle ihm den rechten Gebrauch der zur Stärkung des Glaubens geeigneten Mittel, lege ihm vorzüglich freudige und gewissenhafte Erfüllung seiner religiösen Pflichten ans Herz, nämlich der Pflicht des öffentlichen Gottesdienstes, des Gebetes und des Gebrauchs der Gnadenmittel und die Nothwendigkeit der Übereinstimmung seines ganzen Lebenswandels mit den Grundsätzen der Religion aus Hochachtung und Liebe zu Gott."

c) Verhalten des taubstummen Schülers zum Religions-Unterrichte.

Fragen wir, wie der Schüler sich dem Unterrichte in der Religion dieser gegenüber verhalte, so sagt Czech, der nach Nahrung lechzende Geist des Taubstummen nehme die ihm dargebotenen Lehren freudig, glaubig und so auf, wie man sie ihm gebe; denn sein Verstand habe keine von den Fesseln an, welche die Entwicklung und den rechten Gebrauch derselben bei vollsinnigen Menschen nicht selten hemmen und hindern, als da seien: Vorurtheile und Aberglaube, oder die durch unzweckmäßiges Verfahren beim Unterrichte, durch Religionsspötterei oder durch mehr oder weniger absichtliche Irreleitung herbeigeführte Zweifelsucht und der dadurch auch bei dem besten Willen gelegte Grund zur Geringschätzung der Religion, zur Gleichgiltigkeit oder gar zum Unglauben. Und Kruse sagt, der Taubstumme werde freudig bewegt, wenn man ihn eines Bessern von Gott belehre, und er ergreife die Idee um so freudiger, als er selbst ein Verlangen nach einem solchen Gott habe und als solche Bilder seinem Bedürfnisse besser entsprechen. Insofern nun diese Idee mit aller Einfalt des kindlichen Gemüths, aber nicht erst mit dem reflektirenden Verstande von ihm erfaßt werde, entscheide denn auch der erste Eindruck die ganze Stimmung und Richtung des Gemüths und die Fehlschüsse seines schwachen, unmündigen Verstandes würden kaum im Stande sein, ihm diesen Glauben zu erschüttern oder zu trüben. Sein religiöser Sinn zeichne sich durch eine größere Innigkeit, Wärme, Lebendigkeit, Fülle und reineren Klang aus, und was sein Verstand nicht erreiche, erfasse sein ahnungsvolles Herz, sein gläubiges Gemüth. Das Heilige durchdringe ihn ganz, weil er auch fühlen könne, daß die Gegenstände heilig und hehr seien, und gerade das Mystische sage ihm noch mehr zu, weil er selbst ganz die Einfalt sei. Wir können dem von Czech und Kruse hier Gesagten beifügen, daß auch unsere Erfahrungen die Empfänglichkeit des Taubstummen für die religiösen Belehrungen und sein freudiges und einfältig glaubiges Annehmen und Festhalten derselben bezeugen, weßhalb wir es auch für eine um so tiefere Versündigung an dem Taubstummen betrachten müßten, wenn Lehrer oder andere Personen diese seine Glaubenseinfalt mißbrauchen und ihm statt der reinen göttlichen Wahrheiten nur seichte Lehren menschlicher Meinungen oder

gar die gleißenden Lügen einer selbstgeschaffenen Vernunftreligion mittheilen würden.

Wenden wir uns näher der Frage zu, in welcher Weise der Unterricht in der Religion zu ertheilen sei, so ist es wichtig, zu wissen, auf welchem Wege der Taubstumme in die Religion einzuführen sei. Auch hier ist es interessant, die in dieser Beziehung seither betretenen Wege zu kennen, denn auch in ihnen spiegeln sich wieder die Grundanschauungsweisen der seitherigen Taubstummen-Unterrichtsweisen ab, und aus der Anschauung der dießfalls gegangenen Umwege lernt man vielleicht um so mehr den Werth eines natürlichen und zuverläßigen Weges anerkennen und schätzen. Wir betrachten deßhalb

D Die seither betretenen Wege zur Mittheilung des Begriffes „Gott" an den Taubstummen.

Graser, Czech, Schwarzer und Jäger begründen zuerst die Begriffe, aus deren Zusammenfassung oder Verwendung sie dann dem Taubstummen den Begriff Gott erschließen wollen. Ihrer Anschauungsweise nach muß dem Taubstummen der Begriff „Gott" erst auf einer gewissen Unterrichtsstufe entgegengebracht und gleichsam wie andere Unterrichtsgegenstände erst mitgetheilt, wo nicht gar angekünstelt werden, und sie mißkennen, daß so gut dem Menschen die Ewigkeit, eben so gut ihm auch Gott selbst ins Herz gegeben ist, und daß die Hinweisung auf Gott in dem Unterrichte auch in dem innersten Wesen des Taubstummen bereits eine Urgrundlage habe, die, ob auch lange verdeckt und deßhalb beinahe verkannt und vergessen, doch nur aufgedeckt und angeregt werden dürfe, um sich dann als dennoch vorhanden und lebenskräftig zu erweisen.

a) Der Graser'sche Weg.

Graser sagt, die Vorbereitung auf den Anfang des Religions-Unterrichts müsse auf drei Hauptbedingungen hinleiten, erstens auf die Erkenntniß der Natur, zweitens auf die Kenntniß des Menschen von Seiten seiner geistigen Natur und drittens auf die Erkenntniß einer rechtlichen und sittlichen Ordnung unter den Menschen. Er hat aber auch für diese drei Vorbedingungen noch eine Vorstufe, die er als die erste und als die Grundbe-

dingung ansieht, nämlich den Taubstummen das Leben so anschauen zu lassen, daß er unmerklich davon ergriffen werde. Er sagt, die Grundbildung des Menschen für das Leben könne nur im elterlichen Hause gewonnen werden, so wie die bürgerliche im Staate und die religiöse in der Kirche. Zwei Hauptkenntnisse oder Ideen giengen daher für ihn verloren, welche zur Grundlage der humanen oder sittlichen Bildung unerläßlich nothwendig seien, nämlich die Begriffe von Sorge, Hilfe und von Gehorsam und Liebe. Der Taubstummenlehrer habe daher vor allem dahin zu trachten, daß er seinem Schüler das ganze häusliche Leben vor das Auge führe, damit dieser aus allem dem, was er bemerke, das die Eltern thun, den Begriff von elterlicher Sorge erhalte, und dann werde ihm geschrieben: „Vater und Mutter sorgen für ihre Kinder". Nun werde der Blick auf Geschwister, Verwandte oder Dienstboten, kurz auf die Hausgenossen gekehrt. Der Lehrer lasse den Schüler sehen, was diese alles thun und leisten, entweder auf ausdrückliches Geheiß oder zu ihrem Wunsche, und welches alles dazu diene, um jene Sorge zu unterstützen, damit am Schlusse der allgemeine Satz als Resultat aufgefaßt und geschrieben werden könne: „Im Hause müssen Kinder und Dienstboten den Eltern und alle einander selbst helfen." Daraus müsse die nothwendige Folgerung gezogen werden, daß die Eltern befehlen und alle ihnen gehorchen müssen. Nun müsse aber das Verhältniß der Familie noch von einem andern Gesichtspunkte aus angeschaut werden, nämlich von dem des Grundes, aus welchem alles geschehe. Dieser Grund müsse nun von Seiten der Eltern zur Anschauung gebracht werden, und so werde der Begriff von der Liebe erzeugt. Dann werde auf den Begriff der Strafe und der Belohnung übergegangen und damit die Vorstufe für durchlaufen angesehen.

Nun betritt Graser die erste Hauptbedingung zur Vorbereitung auf den Anfang des Religions-Unterrichts. Diese erste Hauptbedingung besteht nach seiner Angabe in der Erkenntniß der Natur, und letztere wird nach seiner Ausführung gewonnen durch Unterricht in der Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre. Er sagt, weil die Religion die wahre Form des menschlichen Lebens sein solle, so müsse der Taubstumme vorher die Materie des Lebens, wie er sich ausdrückt, kennen lernen, und daher sei er aus dem engen Familienkreis hinaus zunächst in den seiner Gemeinde zu führen, was

für ihn gegenwärtig noch die ganze Welt sei. Die Veranlassung dazu sei die in der Familie kennen gelernte gemeinsame Hilfeleistung. Der Schüler müsse darauf geleitet werden, daß wir auch außer dem Hause in einem Verbande mit Menschen stehen und daß wir folglich dieselben Verbindlichkeiten auch gegen diese, wie im Hause gegen die Glieder der Familie zu beobachten haben. Die gesamte Kenntniß von der Familie werde nun auf die Gemeinde in allen Beziehungen übergetragen und demzufolge werde auch hier ein Vorstand als der Leiter des gemeinschaftlichen Lebens hervorgehoben. Von nun an müsse mit dem Taubstummen ein Sprung gemacht werden, weil er so frühzeitig als möglich zum Centralpunkt der bürgerlichen Kenntnisse, nämlich zur Kenntniß des Regenten gelangen müsse, indem die Idee eines Regenten in unendlichem Maße genommen um so leichter dem Gemüthe den Regenten oder Herrn Himmels und der Erde darstelle. Hier sei nun der Punkt, wo der geographische Unterricht eintreten müsse. Der Lehrer sage dem Schüler, daß es weit und breit hinter Wäldern und Bergen ungemein viele hundert und hundert Orte gebe, die zusammen gehören und über welche ein Vater des Landes herrsche. Er sage ferner dem Schüler, daß alle diese Orte auf große Blätter gezeichnet seien, und daß der König sie so kenne, wie der Vater sein Haus und der Ortsvorstand seine Gemeinde. Dies gebe die Veranlassung, die Zeichnung des inneren Gelasses eines Hauses vorzunehmen. Hierauf werde zur Zeichnung eines großen Hauses mit Hof und Garten geschritten. Diese Zeichnung gebe den Typus zu der hierauf vorzunehmenden Zeichnung des Orts mit seiner Umgebung. Von nun an werde der Anfang zum geographischen Unterrichte im strengeren Sinn gemacht und zwar durch Aufnahme der Gegend, in wie weit sie der Taubstumme kenne, worauf man mit ihm zur Kenntniß anderer Landkarten übergehe. Bei der Veranlassung, daß der Schüler das Verhältniß der Gemeinde kennen lerne, müsse er auf die Produkte und die Produktivität der Natur aufmerksam gemacht werden; denn daraus strahle ihm die Idee des göttlichen Urhebers und des gütigen Vaters entgegen. Der Lehrer müsse daher darauf ausgehen, den Schüler alle in seiner Gegend befindlichen Naturprodukte kennen lernen zu lassen, sowie ihre Beziehung zum Leben zu bemessen, und was vorzüglich wichtig sei, überall, wo sich die Veranlassung dazu gebe, auf die Schönheit der Pflanzenwelt aufmerksam zu machen. Er müsse aber dann auch hinweisen auf die Wirksam-

keit der Natur, mit welcher sie dieses hervorbringe und erhalte und somit übergehen auf die Elemente der Naturlehre. Dies ist die Ausführung der ersten Vorbedingung, mit welcher Graser den Taubstummen auf die Idee Gottes hinzuführen hofft.

Die zweite Vorbedingung beruht nach seiner Ansicht auf der Kenntniß des Menschen von Seiten seiner geistigen Natur. Wenn er auf diesen Punkt übergeht, so sagt er, der Lehrer stelle den Menschen dem Thiere gegenüber und lasse den Unterschied zwischen diesem und jenem alle einzelnen Züge hindurch anschauen, aber auch in bestimmten Gegensätzen feststellen, wobei dann besondere Vorzüge des Menschen sich ergeben, z. B. in Bezug auf das künstliche Arbeiten mit menschlichen Händen, und in Bezug auf die verschiedenen Grade des Sehens, des Wägens mit dem Gefühl. Dann komme er zum Sprechen und Denken, welches der Schüler als ein Vermögen auffassen müsse, das den Menschen über das Thier erhebe. Der Schüler müsse diesen Vorzug des Menschen unter dem Namen Verstand kennen lernen; denn am Ende müsse er die höchsten menschlichen Eigenschaften, Verstand und freien Willen, kennen lernen und zusammenstellen. Sei die Entwicklung der anthropologischen Kenntnisse so weit gediehen, dann sei der Zeitpunkt gekommen, wo der Schüler das menschliche Vermögen, welches sich als Verstand offenbare, als ein besonderes, vom Körper verschiedenes Wesen, als Seele zu fassen vermöge. Um aber den Schüler dahin zu leiten, daß die wichtigste Idee, die menschliche Freiheit, in seiner Seele zur Anschauung komme und somit der wahre Grund zur Religion gelegt werde, müssen ihm vorher noch folgende Begriffe beigebracht werden: Hunger, Durst, Appetit, Begierde, Trieb, zwingen, frei, Wille, freier Wille, Vernunft. Dann erhalte der Schüler die Belehrung, daß die Menschenseele ein Geist und daß ein Geist ein Wesen sei, welches Vernunft und freien Willen habe.

Als dritte Vorbedingung für den Anfang des Religions-Unterrichts bezeichnet Graser die Erkenntniß einer rechtlichen und sittlichen Ordnung unter den Menschen. Er sagt hierüber, daß eine Gerechtigkeit in der Welt walten müsse, das habe der Schüler erkannt, dafür sei auch sein Sinn erregt worden, und für den Vollzug derselben müsse nun auch noch sein Wunsch erzeugt werden, so wie darauf die Überzeugung natürlich folgen werde, daß ohne Gott, den Allwissenden und Allmächtigen nichts stattfinden könne. Der Lehrer habe sich

mit dem Schüler darüber zu unterhalten, daß so viel Böses von Menschen geschehe und von keiner Obrigkeit entdeckt werde; er werde dann gewiß sein Bedauern darüber äußern, daß der Böse ungestraft durchgehen sollte. Folgerecht müsse dann auch gewünscht werden, daß es eine solche Obrigkeit gebe, welche alles sehe und wisse, was unter den Menschen vorgehe und selbst auch die Gesinnungen der Menschen kenne. Dies müßte natürlich ein Geist sein, der ebenso in der Welt, wie unser Geist in unserem Körper wäre, alles bewegte, alles leitete, ein Geist, der einen unendlich guten Sinn für das Gute hätte, darum das Böse verabscheute, darum nichts Böses ungestraft, nichts Gutes unbelohnt ließe, darum für alles sorgte, darum aber auch ein Geist wäre, der alles bewirken könnte. Nun sei für den Taubstummen der äußerst wichtige und äußerst heilige Augenblick gekommen, da der Taubstummen-Lehrer in die Seele eines Menschen, welcher allem menschlichen Verkehr über die größten menschlichen Angelegenheiten entrückt war, die Idee seines Gottes aus der Tiefe des zum himmlischen Leben geschaffenen Gemüths emporsteigen lasse, und er thue dies dadurch, daß er dem Taubstummen sage: „Es gibt einen unendlichen allmächtigen Geist, einen wahren Vater der Menschen, und diesen großen, allmächtigen, allgütigen und allweisen Geist nennen wir Gott."

Auf solchem Wege führt Graser in seinem Buche den Taubstummen zum Begriffe „Gott", und meint, selbst für Hörende könne und solle kein anderer Gang des Religions-Unterrichts eingehalten werden, und wenn auch mit den hörenden Schülern ein davon abweichender und deßhalb von ihm als verkehrt bezeichneter Gang eingeschlagen werde, und es bei hörenden Schülern weniger Nachtheil habe, weil sie bei dem reichhaltigen Wechsel der Reden für sich selbst den im Unterricht begangenen Fehler am Ende verbessern können, so müsse doch für den taubstummen Schüler dieser konsequente Gang unverbrüchlich eingehalten werden. Wir selbst würden Graser beistimmen, wenn es sich für den Unterricht in der Religion darum handeln würde, den unnatürlichsten und verkehrtesten Weg, der sich dießfalls denken ließe, einzuschlagen. Denn diese ganze Graser'sche Anweisung ist trotz all ihres gelehrten und logischen Anscheins doch in Wahrheit nur eine pädagogische Verkehrtheit, widerspricht dem ganzen kindlichen Gemüthe, auch dem des Taubstummen, ignorirt alle Erfahrung und Pädagogik und glaubt durch einige natur-

kundliche, anthropologische und phrasenhafte Brocken das höchste Problem der Philosophie, die Erklärung des Begriffes „Gott“ auch dem Taubstummen zu geben, einen Begriff, von dem es doch mit Recht heißt: „Es ist ein wunderbares Ding: Erst scheint's dem Kinde zu gering, darnach zerklaubt ein Mann sich dran und stirbt, eh' er es glauben kann!“ Der Taubstummen-Lehrer darf sich freuen, daß er Graser nicht folgen muß.

b) Der Czech'sche Weg.

Wenn Czech den Taubstummen zum Begriffe „Gott“ führen will, so fordert er vorbereitend den Übergang vom Sinnlichen zum Übersinnlichen. Er sagt deßhalb, um den Schwierigkeiten zu begegnen, die dem in der Gebärdensprache noch ungeübten Lehrer bei dem ersten Bildungsversuche aufstoßen könnten, habe er den Übergang vom Sinnlichen zum Übersinnlichen so weit hinausgeschoben, bis sich der Taubstumme außer einem Vorrath von sinnlichen Begriffen auch jenen Grad der Kenntniß der Schriftsprache angeeignet haben werde, daß dadurch die Mittheilung mittelst der Gebärden wenigstens zum Theil ersetzt werden könne. Sei dieser Zweck erreicht, so wäre es nach seiner Ansicht unzweckmäßig, die Erklärung übersinnlicher Begriffe noch länger, etwa gar bis zum Schlusse des Sprachunterrichts hinauszuschieben. Man leite den Schüler also an, seine Vorstellungen und Urtheile, in deren Ausdrucke er mittelst einfacher Sätze bereits geübt sei, zu verbinden und Schlüsse zu bilden, wenn er auch noch nicht alle einfachen Sprachformen kenne. Zu diesem Ende erkläre man ihm vorerst diejenigen Begriffe, welche zur Entwicklung und Übung des bei übersinnlichen Gegenständen vorzugsweise beschäftigten Vernunftvermögens nothwendig sind, als: Ursache, Wirkung, Absicht, Zweck, Mittel, Werkzeug, Bedingung. Habe man den Taubstummen durch solche Übungen dahin gebracht, daß er das ihm wie jedem vollsinnigen Menschen angeborene Vernunftvermögen mit Bewußtsein und in bestimmter, sprachrichtiger Form äußere, es durch Anwendung auf beliebige Stoffe üben und dadurch allmählich zur helleren Einsicht des Zusammenhangs der Dinge gelangen könne, so sei der Weg zum Übergang aus der Sinnenwelt in das Gebiet des Übersinnlichen für ihn gebahnt. Wolle man nun den Taubstummen zur Erkenntniß des erhabensten Wesens, zu Gott führen, und mit ihm von seiner Natur und seinen Eigenschaften, insofern dieselben dem

endlichen Wesen erfaßt werden können, sprechen, so müsse der Taubstumme vorerst die menschliche Natur, er müsse sich selbst, das Dasein, die Kräfte und Eigenschaften seiner Seele kennen und sich ihrer Verrichtungen bewußt sein. Man gelange am leichtesten zur Erkenntniß der Dinge jeglicher Art durch Vergleichung derselben mit andern ähnlichen Dingen. Dieses Mittel wende man auch hier an; man vergleiche den Menschen mit den Thieren, erforsche von dem Taubstummen oder zeige ihm, was der Mensch mit den Thieren gemein habe und wodurch er sich von ihnen unterscheide, und zwar zuerst in Hinsicht auf den Körper, auf dessen Haltung, Bewegung und Ernährung, so die Thiere von der Natur erhalten, der Mensch hingegen selbst dafür Sorge tragen müsse, ferner in Hinsicht auf seine Beschäftigung, wozu die Thiere den Trieb und die Fertigkeit von Natur aus haben, der Mensch hingegen sich das dazu nöthige Geschick durch Unterricht von andern, durch Übung und eigenes Nachdenken aneignen müsse; endlich auf den Umstand, daß sich der Mensch die Thiere unterwürfig und dienstbar machen und sie zu seinem Nutzen gebrauchen könne, obgleich ihm mehrere derselben in mancherlei Beziehungen weit überlegen seien. Wisse der Taubstumme anzugeben, wie vortheilhaft sich der Mensch in körperlicher Beziehung von dem Thiere unterscheide, so frage man ihn um die Ursache. Diese Ursache des Übergewichts des Menschen über die thierische Natur liege in der Überlegenheit seiner Seelenkräfte. Der Taubstumme wisse aber noch nichts von dem Dasein der Seele. Es sei daher nöthig, ihn zuerst mit dem Dasein und der Natur der menschlichen Seele bekannt zu machen, bevor man ihm die Begriffe von den Vermögen und Kräften der Seele erkläre, was jedoch in der seiner Fassungskraft angemessenen Art und in dem seinen Bedürfnissen zum Behufe des Verständnisses der Lehre von den nothwendigen Religionswahrheiten angemessenen Maße zu geschehen habe. Alsdann sei die Vervollständigung dieses Begriffes, nämlich die Erklärung der Geistigkeit und Unsterblichkeit der Seele mit seiner Schwierigkeit verbunden. Hierauf müsse der Taubstumme die der menschlichen Seele eigenthümlichen Vermögen, wie auch die Art ihrer Entwicklung und ihrer Thätigkeit kennen lernen und sich ihrer bewußt werden, was zum Verständniß der Lehren der Religion unumgänglich nöthig sei. Man erkläre ihm zuerst die zu dem niedern Erkenntnißvermögen gehörigen Begriffe, als: vergleichen, unterscheiden, erkennen, sich vorstellen, sich einbilden,

wiſſen oder im Gedächtniß behalten, ſich beſinnen, nachdenken, ſich erinnern; dann die Begriffe des höhern Erkenntnißvermögens: Verſtand, Urtheilskraft, Vernunft, hierauf noch die Begriffe: Gefühlsvermögen, Begehrungsvermögen, freier Wille, Gewiſſen.

Jetzt ſchreitet Czech zur Belehrung des Taubſtummen über Gottes Daſein und ſagt in dieſer Beziehung: die Geſchöpfe ſeien Fußſtapfen, die den Menſchen zum Schöpfer ſelbſt führen. Man zeige alſo dem Taubſtummen dieſe Fußſtapfen; man öffne ſein geiſtiges Auge, das Auge der Erkenntniß und des Glaubens und laſſe ihn in dem herrlichen Buche der Natur leſen; man lenke nicht nur ſein Augenmerk, ſondern auch ſein Denkvermögen auf das, was um ihn und über ihm iſt, gehe mit ihm die Reihe der lebenden und lebloſen Geſchöpfe prüfend durch, zeige ihm den allmählichen Stufengang und die innige Verbindung der Dinge, hebe die Vorzüge der Naturdinge vor den Werken der Menſchenhände hervor und ſuche ihn zur Einſicht und Würdigung derſelben zu bringen und in ihm das Gefühl der Bewunderung anzuregen. Nachdem der Lehrer mit ſeinem Schüler die drei Reiche der Natur flüchtig durchgegangen, die Vorſtellungen von Einzeldingen klaſſifizirt und generaliſirt und den Inbegriff der Dinge mit dem Namen „Erdenwelt, Welt, Weltall oder Natur“ bezeichnet hatte, führe er ihn zu dem Schluſſe von dem Daſein der Welt auf das Daſein ihres Urhebers, von der Erkenntniß ihrer Größe, Schönheit und Zweckmäßigkeit zu der Erkenntniß und Bewunderung der Allmacht, Weisheit und Güte ihres Urhebers und ſage dann dem Schüler, daß er ihm nun den Namen dieſes ihm bisher unbekannten Weſens geben wolle, blicke gen Himmel und ſchreibe auf die Tafel: Gott. Unmittelbar darauf bringe der Lehrer ſelbſt in einem kurzen, aber kraftvollen, mit regem Gefühle in der natürlichen Gebärdenſprache vorgetragenen Gebete dieſem höchſten Weſen die Huldigung der tiefſten Ehrfurcht, der innigſten Dankbarkeit und Liebe und unbegrenzten Vertrauens dar, wodurch das Herz des Taubſtummen ergriffen und mit denſelben Gefühlen erfüllt, d. h. zur Anbetung Gottes hingeriſſen werde. Dieſer feierliche Augenblick, in welchem der Taubſtumme mit dem Daſein des Vaters des Weltalls bekannt werde, laſſe einen tiefen Eindruck in ſeinem Herzen zurück und habe den wohlthätigſten Einfluß auf ſeine moraliſche Natur. Daher müſſe der Lehrer nicht nur ſelbſt für dieſen Vortrag gehörig vorbereitet ſein, ſondern auch eine Stunde dazu wählen, wo er den Geiſt des Schülers für Begeiſterung am empfänglich-

sten halte. Dies ist der Weg, den Czech vorschreibt. Wir sehen, daß er, obgleich er in der Anordnung von dem Graser'schen etwas abweicht, doch in der Grundanschauung und in seinem Inhalte mit demselben zusammenfällt. Und wenn wir auch die Wärme, mit der Czech endlich auf den Begriff „Gott" hinleitet, nicht verkennen wollen, so müssen wir doch auch die Czech'sche dießfallsige Anleitung für eine bloße pädagogische Phantasie erklären, der wir nicht zustimmen können.

c) Der Schwarzer'sche Weg.

Schwarzer sagt, der Vortrag in der Religionslehre müsse der Fassungskraft und der Sprachkenntniß eines Taubstummen angemessen sein. Schon in dem Schulbuche der ersten Kenntnisse für Taubstumme werden die Vorkenntnisse der Religionslehre vorgetragen. Die Sinne des Menschen und durch diese die Erkenntniß der Seele, ihre Eigenschaften, Unsterblichkeit, Bestimmung, Gott und seine Vollkommenheiten, die Schöpfung, die Wohlthaten, welche wir von Gott haben, dann die Pflichten des Menschen gegen Gott, gegen sich selbst und gegen seinen Nächsten seien Vorkenntnisse, welche die Taubstummen eben so gründlich erlernen, wie jeder andere gehör- und sprachfähige Mensch. Die Erkenntniß Gottes sei dann der erste Lehrgegenstand. Dahin werde der Taubstumme stufenweise geführt. Er lerne alles, was lebt und ist, mit dem Worte „Wesen" benennen und heiße den Urheber aller dieser Wesen das ewige, höchste und heiligste Wesen. Da lasse sich dann fragen: Was ist Gott? und die Antwort, Gott sei von sich selbst das allervollkommenste Wesen, werde dem sprachkundigen und im Denken schon geübten Taubstummen bald begreiflich. Wir zweifeln auch bei diesem Wege, ob er der rechte sei.

d) Der Jäger'sche Weg.

Wenn Jäger zur ersten Belehrung des Taubstummen über Gott übergeht, so sagt er, man habe mit Recht bemerkt, es sei wichtig, bei welcher Gelegenheit man Kinder zuerst mit Gott bekannt mache, indem der erste Eindruck für immer von Einfluß bleibe. Eschke habe zu den ersten Belehrungen über Gott die angenehmste Gegend in der Nähe seines Wohnorts gewählt und

vorher Empfindungen für die Schönheiten der Natur anzuregen gesucht, was er (Jäger) zweckmäßig finde. Dagegen sage Jean Paul: „Wenns über Dir donnert und blitzt, dann nenne dem Kinde zuerst den Namen Gott.“ Jean Paul habe Unrecht, denn nicht in den Schrecken der Natur solle das Kind Gott zuerst kennen lernen, denn nicht Furcht solle das erste Gefühl gegen die Gottheit sein. Man wähle anstatt dessen lieber solches, das gleichgeeignet sei, einen tiefen Eindruck von der Größe, wie von der Freundlichkeit Gottes zu geben, den gestirnten Himmel oder den Sonnenaufgang. Sei dem Schüler dabei der Name Gott gegeben, so weise man auf Berge, Wälder, Felder u. s. f. und sage bei einem jeden einzelnen, Gott habe es gemacht. Der Lehrer werde bemerken, wie sich das Staunen des Taubstummen bei jedem neuen Schöpfungswerke vermehre und sich Ehrfurcht vor dem Weltenschöpfer seiner Seele bemächtige. Obgleich Jäger nicht erst auf einem Wege, wie ihn Graser und Czech vorgezeichnet haben, zur ersten Belehrung über Gott führt, so hat doch auch er eine Vorstufe, aber eine moralische, indem er zuerst die sittlichen Begriffe: Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Barmherzigkeit, Dankbarkeit, Fleiß, Dienstfertigkeit, Höflichkeit und Versöhnlichkeit mittheilen und festhalten zu müssen glaubt. Ob die Mittheilung dieser Begriffe gerade unmittelbar vor den Beginn des Unterrichts in der Religion zu treten habe, oder ob sie schon in den vorausgegangenen Anschauungsunterricht, oder auch in den Verlauf des religiösen Unterrichts selbst gehöre, darüber kann man verschiedener Ansicht sein. Jedenfalls wäre die diesfallsige Jäger'sche Vorstufe eine natürliche, wahre und fruchtbare zu nennen.

e) Beleuchtung der eben angegebenen Wege.

Es fragt sich, ob die erste Hinweisung des Taubstummen auf Gott im religiösen Unterrichte überhaupt einer solch langen, oft kunstvollen Vorbereitung bedürfe. Wir verneinen es. Denn begreifen wird der taubstumme Schüler die Idee Gottes nie, so wenig als der hörende, wenn sie auch auf die geistigsten Begriffe und Sätze gebaut wäre, und sie wird auch nicht erst durch den Verstand in das Gemüth hineingesenkt. Die Urgrundlage des Religiösen ruht in jeder Menschenbrust, auch in der Brust des Taubstummen, und es fragt sich nur, wie sie aus ihrem

Schlummer geweckt und zum selbstthätigen Leben gebracht werden könne. Drei Dinge aber sind es, in welchen Gott den Menschen zur Ahnung, zum Gefühl und zur Erkenntniß kommt und zwar erstens die Natur, zweitens das Gewissen und drittens die in der Bibel gegebene geschichtliche Offenbarung. Wie die Natur auf Gott hinweist und seine Macht, Weisheit und Güte verkündigt, darauf kann schon im früheren Anschauungs-Unterrichte bei passenden Gelegenheiten hingewiesen werden, ohne daß man sich deßhalb in die Graserschen Phantasien zu verirren hätte. Und wie in dem Gewissen Gott sich als den Heiligen und Gerechten darstellt, darauf bei passenden Gelegenheiten hinzuweisen, gehört mit zur Erziehung zur Religion, wovon wir oben gesprochen haben. Aber der beste und fruchtbarste Weg zur Erkenntniß Gottes ist die biblische Geschichte. Gott selbst, den Unsichtbaren, vermag kein menschliches Auge zu schauen; aber in der biblischen Geschichte ist gleichsam für uns ein Photographiebild des unsichtbaren Gottes gegeben, und je tiefer wir in diese geschichtlichen göttlichen Offenbarungen einzudringen, je klarer wir sie zu durchschauen vermögen, desto mehr wird auch unsere Erkenntniß Gottes an Wahrheit und Klarheit gewinnen. Der wichtigste Theil und die fruchtbarste Grundlage des Unterrichts in der Religion ist und bleibt

E. Der Unterricht in der biblischen Geschichte.

Betrachten wir deßhalb

a) Stoff und Umfang des im biblischen Unterricht zu Wählenden.

Wir müssen zuerst fragen, was und wie viel aus der biblischen Geschichte dem Taubstummen gegeben werden soll. Was Graser in dieser Hinsicht als Stoff anempfiehlt, ist zu dürftig, als daß wir es hier wiedergeben möchten. Auch Schwarzer ist bald mit der dießfallsigen Aufgabe fertig. Er sagt, mit der Erschaffung der ersten Menschen und mit den ersten Geboten Gottes mache man den Anfang. Die Übertretung dieser Gebote sei die Erbsünde, welche auf uns übergieng. Sie habe dem Menschen allerlei Arbeit, Schmerzen, Krankheiten und den Tod verursacht, welche den ersten Menschen mit ihrer Austreibung aus

dem Paradies von Gott angekündigt worden sei. Um von dieser Erbsünde befreit zu werden, habe Gott den Menschen einen Erlöser versprochen, welcher Messias heiße. Bis zur Ankunft des Erlösers habe es viele merkwürdige Begebenheiten gegeben, z. B. die Sündflut und die bei dieser und andern Begebenheiten merkwürdig gewordenen guten Menschen. Sie seien ein überaus reizender Lehrgegenstand und liefern zugleich nachahmungswerthe Beispiele der Frömmigkeit und des guten Lebenswandels. Sie gehören zum alten Testamente, und schon in diesem habe Gott dem Moses die zehn Gebote gegeben. Nun komme die Erlösung und mit ihr fange die christliche Zeitrechnung an. Da trete das neue Testament ein und da werden mit der Geburt des Heilandes, seines Lehramtes, seines Leidens, seines Todes und seiner Jünger alle Glaubensartikel und überhaupt alles Wesentliche, was die Kirche lehre und jeder gute Christ wissen müsse, dem Taubstummen nach und nach verständlich gemacht.

Czech fordert als biblisch geschichtlichen Stoff Folgendes: „Man gebe dem Schüler die geschichtliche Darstellung der Schöpfung der Welt, der ersten Menschen, ihres ursprünglich glücklichen Zustandes, ihres Falles und der sowohl für sie als auch für ihre Nachkommen nachtheiligen Folgen. Hierauf schildere man ihm Gottes Barmherzigkeit in der Verheißung eines Erlösers der Menschen und mache ihm denselben in der Person Jesu bekannt; erzähle ihm in einfachem Stile in möglichster Kürze die Begebenheiten bei seiner Geburt, seinen Lebenswandel, seine Thaten, seine Wunder und Weissagungen, sein Leiden und seinen Tod und die dadurch vollbrachte Menschenerlösung, dann seine Auferstehung und seine Himmelfahrt, wobei man ihm die wichtigsten geschichtlichen Thaten durch bildliche Darstellungen versinnlichen kann.“ Wir sehen, Czech gibt zwar mehr, als Graser und Schwarzer, aber immer noch zu wenig für das wahre Bedürfniß. Wie viel wir aber von der biblischen Geschichte aufzunehmen haben, ergibt sich uns leichter, wenn wir vorerst unsere Aufgabe beim biblischen Geschichts-Unterrichte ins Auge fassen.

Wir haben bei dem Unterricht in der biblischen Geschichte nicht nur eine *didaktische*, sondern auch eine *christliche* Aufgabe. Die biblische Geschichte verlangt mit der Achtung behandelt zu werden, die überhaupt dem Heiligen gebührt, und die namentlich in das kindliche Herz für das Heilige gepflanzt werden soll. Die biblische Geschichte ist ferner von jeder andern Geschichte dadurch unterschieden, daß sie für ihren gesammten

Inhalt und Umfang einen bestimmten Mittelpunkt hat und daß dieser Mittelpunkt Jesus Christus ist, der das Werk unserer Erlösung und unserer Versöhnung mit Gott ausgeführt hat und der feste Grund unseres Glaubens und der sichere Anker unserer Hoffnung ist im Leben und Sterben. Dieser Mittelpunkt ist der goldene Faden, der alle einzelnen Theile der biblischen Geschichte zu einem gemeinsamen Ganzen verbindet, ohne den sie aber auch ihrer heiligsten Weihe entbehren würden. Und wie nach dem Ausspruch des Apostels alle Schrift von Gott eingegeben nütze ist zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, so gilt dies besonders auch von dem historischen Theile der h. Schrift. Auch diese wesentliche Beziehung des biblischen Inhalts zu dem Menschenherzen muß der Unterricht in der biblischen Geschichte immer im Auge behalten, wenn er bei den Schülern einen bestimmten Einfluß auf ihr Herz und Gemüth gewinnen soll, in welcher Rücksicht die christliche Aufgabe des diesfallsigen Unterrichts besteht.

Fassen wir aber die praktische Lösung solcher Aufgabe ins Auge, so tritt uns entgegen erstens der Begriff und Zweck des biblischen Geschichts-Unterrichts. Der Unterricht in der biblischen Geschichte ist ein Theil des biblischen Unterrichts überhaupt. Denn wie die Bibel nicht bloß Geschichte, sondern auch Lehren, Verheißungen, Gebote, Abhandlungen u. drgl., also nicht bloß historischen, sondern auch dogmatischen Stoff enthält, so ist auch der biblische Unterricht theils geschichtlicher, theils dogmatischer Natur und den Zweck derselben ins Auge gefaßt, theils nur didaktischer, theils auch erbaulicher Unterricht. Haben wir es aber mit dem biblisch historischen Theile zu thun, so ist die nächste Frage die nach dem Stoffe selbst und dessen Umfang. Diese Frage weist darauf hin, es nicht zu vergessen, daß es Taubstumme sind, welchen dieser Stoff mitgetheilt werden soll, und daß nach dem Ziele, das überhaupt im Taubstummen-Unterricht erreicht, und das nie mit dem vollen bei Vollsinnigen möglicherweise erreichbaren auf gleiche Höhe gestellt werden kann, auch der Umfang des biblischen Stoffes beim Taubstummen-Unterrichte ein beschränkterer sein muß als bei Vollsinnigen. Diese Beschränkung des Umfangs des Stoffes darf aber den Zweck des biblischen Unterrichts nicht aufheben, oder zu sehr beschränken, welcher Zweck dem Umfange wieder seine erforderliche Weite vorschreibt.

b) Zweck des biblischen Geschichts-Unterrichts.

Ueber den Zweck des biblischen Geschichts-Unterrichts gehen in der praktischen Behandlung desselben die Ansichten auseinander. Die einen sehen auch in dem biblischen Geschichtsstoffe zunächst ein Material, das in den Dienst des Sprachunterrichts hereingezogen, also zur Übung und Erweiterung der Sprachbildung benützt werden kann. Wo diese Ansicht die ausschließliche wäre, da würde der biblische Geschichts-Unterricht zu einem Mittel für den Sprach-Unterricht gemacht und zu einem Dienstknechte des letzteren gestempelt. Welcher christlich gesinnte Taubstummenlehrer aber würde eine solche Herabwürdigung des Heiligen nicht mit verletztem Gefühle empfinden und die Frage stellen, warum denn für solchen Zweck nicht lieber sonstiger Stoff allein gewählt würde und warum denn auch der biblische dazu genommen werden müsse. Freilich ist diese Ansicht wohl nirgends die ausschließliche, aber schon öfter ist sie die vorherrschende. Diese Stellung des biblischen Geschichts-Unterrichts zum Sprach-Unterrichte ist aber nicht die richtige. Freilich muß zugegeben werden, daß, so wie nach dem richtigen Hill'schen Grundsatze in allem auch Sprachunterricht ist, so auch in dem biblischen Geschichts-Unterrichte Veranlassung und Nöthigung gegeben sei, sich sprachlich auszudrücken und mitzutheilen und hiedurch sich in der Sprache zu üben. Aber es ist doch etwas ganz Anderes, ob man hiebei den sprachlichen Zweck als das Hauptziel, oder auch nur als ein gleichbedeutungsvolles Ziel im Auge behält und dem sonstigen Zwecke des biblischen Stoffes nur die untergeordnete oder die gleichgeordnete Stellung anweist, oder ob man einen tieferen Zweck der biblischen Geschichte als den eigentlichen Selbstzweck derselben und deßhalb auch die Rücksicht auf diesen Selbstzweck der biblischen Geschichte als höchstes Ziel des diesfallsigen Unterrichts betrachtet. Denn in ersterem Fall steht die Behandlung der biblischen Geschichte im Dienste oder nur in der Verbindung des Sprachunterrichts, in letzterem aber steht die Sprache im Dienste des biblischen Unterrichts, ohne deßhalb zu einer Bettlerin gemacht zu sein, die nur von den Brosamen ihrer Herrin zu leben hätte, sondern gerade umgekehrt, um in ihr ihre eigene höchste Weihe zu empfangen. Dieses letztere Verhältniß kann allein das richtige sein. Denn das erkennt jedermann, daß die Bibel nicht gegeben oder bestimmt sei, um als bloßes Sprachbuch zu dienen und Aufgaben der

Sprachentwicklung zu erfüllen, sondern daß Erkenntniß Gottes und Jesu Christi und durch diese Erkenntniß die Beseligung der Menschen der höchste Zweck der h. Schrift, auch der höchste Selbstzweck der biblischen Geschichte sei und daß deßhalb der biblische Geschichts-Unterricht die Erreichung derselben als sein höchstes Ziel betrachten müsse. Die biblische Geschichte soll dem Schüler zunächst Gott vor Augen malen nach den Offenbarungen seines Wesens, seiner Eigenschaften, seiner Werke, seines Waltens, und nach seinen Beziehungen zu der Welt, besonders zu den Menschen. Sie soll ihm ferner zeigen die von Gott dem Menschen ursprünglich zugedachte Bestimmung; das Verhalten der Menschen dieser Bestimmung und Gott gegenüber, die Folge solchen Verhaltens und den Rathschluß Gottes zur Wiedererrettung, Erneurung, Heiligung und Beseligung des Menschengeschlechts durch den Mittler zwischen Gott und den Menschen, Jesum Christum; ferner den Gang der Begründung, der Entwicklung und der immer wachsenden Siege des Reiches Gottes mit dem Blicke des Glaubens und der Hoffnung auf die Vollendung desselben am Ende der Tage. Alles nun, was zur Darlegung dieses Gemäldes theils wesentlich nothwendig ist, theils zu ihm in einer bedeutungsvolleren Beziehung steht, sofern es historischer Natur ist, muß im biblischen Geschichts-Unterrichte seine Berücksichtigung finden, wenn dieser seiner heiligsten Aufgabe genügen soll. Endlich ist auch die biblische Geschichte nicht bloß eine Sammlung einzelner, je für sich abgeschlossener Erzählungen, ähnlich den Abschnitten in einem sogenannten Kinderfreunde, sondern es liegt in ihr ein innerer Zusammenhang, der die einzelnen Theile zu einer Einheit vereinigt. Auch dieser Rücksicht ist im biblischen Unterrichte Rechnung zu tragen, und man hat deßhalb darauf zu sehen, den Schülern nicht nur den Verlauf des Einzelnen, sondern auch den Zusammenhang desselben nahe zu legen. Sind aber für den Umfang des im biblischen Geschichts-Unterrichte für Taubstumme aufzunehmenden Stoffes schon diese Rücksichten zu beachten, so treten für denselben noch neue hinzu durch die Beziehung, in welcher der biblische Geschichts-Unterricht zu demjenigen Unterrichte der Taubstummen steht, der diesen die wesentlichsten Lehren der christlichen Religion unter Festhaltung konfessioneller Unterschiede ertheilt und der systematische oder dogmatische Religionsunterricht oder Konfirmanden-Unterricht, oder Vorbereitung auf die h. Kommunion heißt. Für diesen letztgenannten Religions-Unterricht bildet der biblische

Geschichts-Unterricht eine Vorbedingung. Denn die biblische Geschichte ist die historische Entwicklung, deßhalb auch eine konkrete Grundlage vieler Lehren unserer Religion, und je klarer und vollständiger daher der historische Stoff der Bibel in die Erkenntniß und das Gemüth des Schülers niedergelegt ist, desto klarer werden dann auch die darauf gebauten und darauf beruhenden Lehren vor das Geistesauge des Schülers treten und desto eher und tiefer auch dessen Gemüth erreichen. Aus demselben Grunde aber hat auch die Behandlung der biblischen Geschichte stets das künftige Bedürfniß des nachfolgenden Religionsunterrichts im Auge zu behalten und deßhalb alles das zu geben, was letzterer als nothwendige Vorbedingung für sein eigenes ungehindertes und fruchtbares Eintreten voraussetzen muß.

c) Beschränkung des biblischen Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Würde aber durch alle diese Rücksichten der Umfang des mitzutheilenden biblisch-historischen Stoffes als ein sehr ausgedehnter erscheinen, so tritt andererseits wieder die Nothwendigkeit einer weisen Beschränkung ein erstens durch den beschränkteren Standpunkt, den der Taubstummen-Unterricht überhaupt gegenüber dem Unterricht der Vollsinnigen bei seinen Zöglingen erreicht und zweitens durch die beschränktere Zeit, die bei Taubstummen diesem Unterrichte zugetheilt werden kann Dieses hat der biblische Geschichts-Unterricht zu beachten und wie die Summe des biblisch-historischen Stoffes darnach zu bemessen, so auch die Behandlung solchen Stoffes dem Standpunkte der Bildungsstufe des Schülers anzupassen. Wie frühe kann schon bei Vollsinnigen mit biblischer Geschichte begonnen werden! Schon ehe das vollsinnige Kind die Schule besucht, legt ein frommer Vater, eine fromme Mutter in einzelnen einfachen Erzählungen aus der biblischen Geschichte die ersten Elemente des biblischen Geschichts-Unterrichts in die kindliche Brust, und das noch unverdorbene Kind ist Auge und Ohr für solche Erzählungen. Und von dem Eintritt des Kindes in die Schule an bis zum Austritt aus derselben beschäftigt es sich beinahe täglich mit biblischem, auch mit biblisch-historischem Stoffe. Es weiß von Anfang der Schule an sich dieses Stoffes zu bemächtigen; denn es ist ja bereits im Besitz der Wortsprache, und diese ist ja die wesentlichste Bedingung zur sicheren Erfassung und Bewältigung jenes Stoffes. Wie

vieles muß aber bei dem Taubstummen geschehen, ehe nur die Vorbedingung erfüllt ist, die ihn zur Erlangung der biblischen Geschichte befähigt, und welcher Theil der Unterrichtszeit geht da schon für den biblischen Geschichts-Unterricht bei dem Taubstummen verloren, der bei dem Vollsinnigen schon darauf verwendet werden konnte, der aber für den Taubstummen nie mehr nachzuholen ist. Wird aber schon hiedurch die Zeit, die der Taubstummen-Unterricht dem biblischen Geschichts-Unterrichte zuweisen kann, beschränkt, so tritt eine Zeitbeschränkung desselben auch noch dann ein, wenn solcher Unterricht bereits bei dem Taubstummen eingetreten ist. Denn alle die Fächer, welche einen gewissen Grad erlangter Sprachkraft und Sprachfreiheit zu ihrer Vorbedingung bei dem Schüler haben und welche deßhalb bei den Vollsinningen schon viel früher begonnen werden können, drängen sich bei dem Taubstummen, wenn dieser sich derselben ebenfalls bemächtigen soll, in eine viel spätere Zeit, deßhalb auch in dieser in einen gedrängteren Rahmen zusammen, und da ist es dann begreiflich, daß auch dem biblischen Geschichts-Unterrichte dann nicht mehr so viele Zeit zugewiesen werden kann, als möglich wäre, wenn die andern Pensen schon früher begonnen hätten und darum schon zu einer höheren Stufe vorangeschritten wären. So gibt es also Rücksichten, die für den biblischen Geschichts-Unterricht sowohl eine zureichende Ausdehnung, als eine gemessene Beschränkung des stofflichen Umfangs verlangen.

d) dreifacher Kursus des biblischen Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Ist in dem Bisherigen der Zweck und der Umfang des biblischen Geschichts-Unterrichts nahegelegt, so ist jetzt auch der Weg ins Auge zu fassen, auf dem solches Ziel angestrebt werden soll. Auch hier gehen die Ansichten nicht einig mit einander, und ihre Abweichungen zeigen sich auch in der praktischen Behandlung des fraglichen Unterrichts. Im allgemeinen wird man finden, daß bei den meisten Taubstummen-Lehrern die Ansicht feststehe, daß der angedeutete Weg in einen dreifachen Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts zerfallen sollte, und schon die für Taubstumme speziell bearbeiteten „biblischen Geschichten" beurkunden das Gefühl eines derartigen dreifachen Bedürfnisses, und jeder Taubstummen-Lehrer wird zugeben, daß

z. B. Arnold's biblische Geschichte dem Bedürfnisse des ersten, die diesfallsigen Werke von Scherr, Neumann, Jäger, dem Verfasser und Andern dem Bedürfnisse des zweiten, und Hill's größere biblische Geschichte dem des dritten Kursus genügen sollen. Prüfen wir aber die Unterschiede dieses dreifachen Bedürfnisses etwas näher, so werden wir auf die Grundsätze kommen, die für jeden Kursus wieder maßgebend sind und werden dadurch auch den Maßstab gewinnen zur Beurtheilung dessen, in wie weit die genannten Werke dem Unterrichtsbedürfnisse entsprechen.

Fragen wir nach der Ursache, welche die Nothwendigkeit eines dreifachen Kursus erzeugt, so können wir dieselbe zwar auch in dem Ziele des biblischen Unterrichts finden, besonders wenn wir dabei mehr den zweiten und dritten Kursus im Auge behalten und als Ziel des zweiten Kursus mehr die einfache Kenntniß des biblisch-historischen Stoffes, als Ziel des dritten mehr die vollständigere sittliche und erbaulich-religiöse Benützung dieses Stoffes erachten. Aber die Hauptursache, die sich für jeden Kursus wieder geltend macht, und jedem wieder seine eigenthümliche Behandlung anweist, ist der verschiedenartige geistige und her mit ihm in Beziehung stehende sprachliche Standpunkt des Schülers. Weil man mit der Ertheilung des biblischen Geschichts-Unterrichts nicht warten will und kann, bis der Taubstumme diejenige Sprach- und geistige Entwicklungsstufe erreicht hätte, welche der dritte Kursus voraussetzt, so muß ein Kursus eintreten, der auch schon auf einer noch niedrigen Sprach- und Bildungsstufe des Schülers diesem bereits den wesentlichsten biblisch-historischen Stoff mittheilt und als zweiter Kursus den dritten vorbereitet. Setzt also der dritte Kursus eine bereits geübte und freie Sprachkraft des Schülers voraus, so erfordert der zweite wenigstens eine solche Stufe derselben, daß schon diese genügt, um aus dem diesfallsigen Sprachausdrucke die betreffenden Erzählungen zu empfangen, also eine solche Stufe, auf der bereits schon die sparsam angeeignete Wortsprache als Mittel und Gefäß zur Erlangung und Aneignung des biblisch-historischen Stoffes erscheint. Soll nun der erste Kursus sich principiell vom zweiten unterscheiden, so muß seine Eigenthümlichkeit darin bestehen, daß er biblisch-historischen Stoff mittheilt schon zu einer Zeit, da für den taubstummen Schüler die Wortsprache noch nicht das Mittel und Gefäß geworden ist, um in ihr und durch sie die Theile der einzelnen biblischen Geschichten und diese selbst zu empfangen, sondern nur erst ein Mittel und Gefäß, um das

auf einer andern Grundlage und unter einer andern Bedingung Empfangene in ihr niederzulegen und zu sichern.

Auch bei dem biblischen Unterrichte der Vollsinnigen wird die Nothwendigkeit eines dreifachen Kursus zugegeben. Aber während der Unterschied des zweiten und dritten Kursus auch bei Vollsinnigen auf gleichartigen Grundsätzen beruht, wie bei Taubstummen, wird bei Vollsinnigen der Unterschied des ersten und zweiten Kursus hauptsächlich darein gesetzt, daß der erste Kursus mehr einzelne abgerissene und dem betreffenden Kindesalter angemessene Geschichten, der zweite dagegen die biblische Geschichte im Zusammenhang und in erforderlicher Vollständigkeit verlangt. Der Unterschied des ersten Kursus von dem zweiten beruht dann in dem Umfange und in der Auswahl des Geforderten u. in der Beschaffenheit der Sprache. Dieselben Grundsätze machen sich zunächst auch für den ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts bei Taubstummen geltend und so könnte es scheinen die diesfallsigen Rücksichten für die Vollsinnigen seien auch auf die Taubstummen die maßgebenden. Aber es kommen für die Taubstummen noch weitere hinzu, die für die Vollsinnigen nicht vorhanden sind und die eine tiefere spezifische Verschiedenheit des ersten und zweiten Kursus des fraglichen Unterrichts bei Taubstummen begründen, als solches bei Vollsinnigen der Fall sein kann.

e) Eigenthümlichkeiten des ersten biblischen Geschichts-Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Schon wenn der erste Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts bei dem vollsinnigen Schüler beginnt, ist dieser in einem sehr günstigen Grade im Besitze und freien Gebrauch der Wortsprache, so daß er in den Sätzen, in welchen der Lehrer ihm die Bestandtheile der einzelnen Erzählungen und in Folge derselben die ganzen Erzählungen mittheilt, verstehen, die in jenen Sätzen liegenden Gedanken erfassen und in sich aufnehmen, und daß er im Interesse des eigenen Wiedererzählens die ihm eigene Wortsprache frei und ungehindert benützen kann. Er empfängt also die Erzählung in der Wortsprache und aus der Wortsprache heraus und gibt sie in der Sprache wieder. Dieses aber ist bei dem Taubstummen, wenn der erste Kursus mit ihm beginnen soll, nicht der Fall. Seine Aneignung der Wortsprache hat da erst begonnen, ist aber noch nicht weit

vorangeschritten und macht deßhalb eine andere Behandlung des biblischen Geschichts-Unterrichts bei ihm in dem ersten Kursus erforderlich als in dem zweiten. Kann er den bloß historischen Stoff nicht aus dem Gefäß der Wortsprache entnehmen, so muß er ihn aus dem Gefäß der Anschauung empfangen. Solche Anschauung aber bieten ihm einestheils Bilder, anderntheils die Mimik. Wenn man aber nun fragt, ob denn Bilder solche großen Dinge thun können, so möchten andere vielleicht antworten: Bilder thun's freilich nicht, sondern der Geist ist es, der solches in die Bilder legt, und das Mittel, um solches in die Bilder zu legen, ist die Mimik. Es könnte scheinen, daß diese Behauptung richtig sei, weil ja die Gebärdensprache die früheste Ausdrucksweise des Taubstummen sei und auch alles in ihr dem Taubstummen mitgetheilt werden könne. Daß aber die gestellte Behauptung unhaltbar ist, ergibt sich sogleich, sobald man die Gegenfrage stellt, welche Beschaffenheit die Gebärdensprache haben müsse, die Obiges leisten solle. Offenbar müßte dann die Gebärdensprache dasselbe leisten können, was die Wortsprache bei den Vollsinnigen auf der Stufe des ersten biblischen Geschichts-Unterrichts zu leisten vermag, deßhalb auch der Wortsprache qualitativ und quantitativ entsprechend sein. Letzteres vermag aber die natürliche Gebärdensprache nie allein und am wenigsten schon auf der Stufe, da sie das oben Bezeichnete leisten sollte. Ist aber die Mimik des taubstummen Schülers nicht im Stande, den Lebensgeist in sich aufzunehmen, den sie dann den biblischen Bildern mittheilen soll, so sind auch diese Bilder nicht im Stande, das zu leisten, was man unter Mithilfe der Mimik von ihnen gehofft hatte. Soll man aber um deßwillen die biblischen Bilder und die Mimik auf dieser Stufe bei Seite legen und den fraglichen ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts quittiren? Keineswegs! Aber den biblischen Bildern soll die Einrichtung gegeben und derjenige Gebrauch zugewiesen werden, die sich hiebei als die natürlichsten ergeben, und die Mimik soll alsdann noch das leisten, was sie leisten kann. Was heißt aber dieses? Es muß vorerst die Ansicht fallen, daß ein biblisches Bild erzählen könne und muß der Satz seine Anerkennung finden, daß ein Bild, also auch ein biblisches nur veranschaulichen und unterstützen kann. Erzählen und veranschaulichen sind nicht identische Begriffe. Veranschaulichen heißt eine Sache oder Erscheinung so hingeben, daß man sie mit den leiblichen Augen anschauen kann. Anschauen können

wir das, was vor uns geſchieht, alſo als etwas Gegenwärtiges und vor unſern Augen Stehendes ſich uns darſtellt. Anſchauen können wir auch Vergangenes und Zukünftiges, wenn es in einem Bilde, z. B. in einem bibliſchen Bilde für unſer Auge zu etwas Gegenwärtigem gemacht iſt. Auch das Vergangene, das ein Bild uns vorführt, iſt für unſere Anſchauung etwas Gegenwärtiges. Soll es aber für unſere Auffaſſung zugleich etwas Vergangenes ſein, ſo müſſen wir es geiſtig erſt dazu machen, d. h. es muß mit unſerer Anſchauung ſich zugleich die Erinnerung und der beſtändige Gedanke verbinden, daß die Erſcheinung des Angeſchauten ſchon einer früheren Zeit angehört habe. Tritt mit dem Anſchauen dieſer Gedanke und dieſes Bewußtſein zuſammen, ſo weckt die Anſchauung des als Gegenwärtiges vor uns Befindlichen die Vorſtellung eines in gleicher Art erſchienenen Vergangenen, d. h. es verbinden ſich für den Anſchauenden mit der Anſchauung ſelbſt noch die Beziehung des Unterſchiedes der Zeit des Angeſchauten und der des Anſchauenden. Nun könnte freilich der taubſtumme Schüler bei der Benützung eines bibliſchen Bildes immer wieder daran erinnert werden, daß das Bild etwas darſtelle, das in einer längſt verfloſſenen Zeit erſchienen ſei. Aber eben, was hier mimiſch noch hinzukommen müßte, wäre Beweis dafür, daß das Bild ſelbſt ſolche Beziehung nicht in ſich ſchon für die Anſchauung darlegen könnte, weßhalb es auch an ſich allein nicht als Vergangenes, ſondern nur als Gegenwärtiges für den Schüler ſich darſtellen könnte. Alſo kann das Bild ſchon in dieſer Beziehung zwar wohl noch veranſchaulichen, aber nicht erzählen, d. h. es kann ſeinen Inhalt nicht als Vergangenes darſtellen. Ferner beſteht eine Erzählung wohl faſt in allen Fällen nicht nur in der Angabe einer vereinzelten Erſcheinung aus einer vergangenen Zeit, ſondern ſie iſt in den meiſten Fällen, und auch bei den bibliſchen Erzählungen iſt ſolches der Fall, eine organiſche Verbindung mehrerer zu einem gemeinſchaftlichen Ganzen zuſammengehöriger Einzelerſcheinungen zu dieſer hiſtoriſchen Einheit. Die Erzählung hat aber die verſchiedenen Einzelerſcheinungen einer Geſchichte darzulegen und durch eine organiſche Verbindung derſelben ihnen den Stempel einer hiſtoriſchen Einheit zu verleihen. Das vermag ein Bild nie und nimmermehr. Das Bild ſtellt eine vereinzelte Erſcheinung oder Situation einer Geſchichte dar, aber nie den Ablauf der Geſchichte ſelbſt. Was

dem im Bild Dargestellten vorausgeht oder nachfolgt, und doch mit zu der betreffenden Geschichte gehört, das vermag das Bild nicht zu geben. Also auch in dieser Beziehung vermag das Bild nicht zu *erzählen*, sondern nur zu *veranschaulichen*; und auch zu veranschaulichen nicht die Geschichte als *Ganzes*, sondern nur *Einzelerscheinungen* derselben. Endlich sind auch in die meisten Erzählungen *Aussprüche* oder *Reden* einzelner Personen verflochten, und auch diese Reden bilden Bestandtheile der Geschichte. Wie wäre es aber möglich, den Inhalt dieser Reden im Bilde darzustellen? Aber solche Reden aus einzelnen Erzählungen weggelassen, zerrisse nicht nur die Geschichte oft allzusehr, sondern nähme ihr oft ihre Hauptsache hinweg. Daraus ist klar, daß es auch Bestandtheile einer Geschichte geben kann, die sich im Bilde *gar nicht* darstellen ließen und daß deßhalb in einem Bilde nie die zuverlässige *vollständige* Darstellung einer ganzen Geschichte liege, oder mit andern Worten wieder, daß das Bild nicht *erzählen*, sondern nur *veranschaulichen* kann. Dadurch ist zwar den Bildern, auch den biblischen, ein Werth abgesprochen, den man ihnen wenigstens in der Praxis schon oft zutheilen wollte, den sie aber in Wirklichkeit noch nie gehabt haben. Dagegen ist ihr *wahrer* Werth ihnen gelassen und durch die Konsequenzen der Beachtung derselben wird solche Bedeutung sich endlich steigern und auch dem ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts seine wahre *natürliche* Gestaltung verleihen. Denn können biblische Bilder nicht erzählen, sondern nur veranschaulichen, so hat auch der erste Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts die Aufgabe, sich auf die *natürliche* Benützung einer solch biblisch-bildlichen Veranschaulichung zu beschränken. Die natürliche Benützung eines Bildes aber ist die *Beschreibung* desselben, und weil auch die biblischen Bilder nur Veranschaulichungen sind, die ihren Inhalt, so weit derselbe anschaubar ist, nur als *Gegenwärtiges* darstellen, so kann die natürliche Benützung auch der biblischen Bilder nicht die darauf versuchte *Erzählung* einer biblischen Geschichte, sondern nur die *Beschreibung des biblischen Bildes selbst* sein, und das ist die natürliche Aufgabe des ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts bei Taubstummen. Mag auch bei dieser bloßen Beschreibung der biblischen Bilder die Nothwendigkeit einer organischen Ausprägung der historischen Beziehung der Einzelerscheinungen zu einander wegfallen, so ist dies noch kein Verlust; denn die

Einheit des in der Beſchreibung Vereinigten iſt ja durch die Vereinigung im Bilde ſelbſt begründet und deßhalb auch als fixirte Einheit in der Auffaſſung des Schülers niedergelegt. Ja es iſt ſogar auch ein Gewinn dabei; denn es läßt die Beſchreibung ſelbſt in freierer Weiſe zu, als ſolches bei einer Erzählung der Fall wäre. Würde aber gefragt, ob der Schüler bei einer ſolchen bloßen Beſchreibung eines bibliſchen Bildes nicht allzuwenig von der Geſchichte ſelbſt erhielte, ſo wäre darauf einfach zu erwidern, daß er allerdings nicht ſo viel davon erhalten wird, als eine andere Meinung ihm durch dieſelben zu geben hoffte, aber jedenfalls ſo viel, als das Bild ſelbſt wirklich zu bieten und zu begründen vermag, und Letzteres auf einem Wege, der ein natürlicher und darum ungezwungener iſt. Übrigens iſt keineswegs zu beſorgen, daß des durch das Bild wirklich Mitzutheilenden darum ſo gar Wenig ſein werde. Denn auch ein Bild ſtellt nicht nur dauernde, eben vor ſich gehende Erſcheinungen, ſondern auch ſolche dar, die für die Anſchauung als ſchon vollendete erſcheinen.

Um hinſichtlich deſſen, was wir hiedurch ſagen wollen, ſicherer verſtanden zu werden, müſſen wir etwas weiter ausholen und auf eine Sache eingehen, die auch im Sprach-Unterricht ſowohl bei Vollſinnigen, als bei Taubſtummen oft viel zu wenig auseinandergehalten wird; wir meinen das, was den verſchiedenen Zeitformen des Verbums zu Grunde liegt und namentlich den weſentlichen Unterſchied des Perfektums und des Imperfektums begründet. Gar oft hört man die Anſicht äußern, das Imperfektum werde gebraucht, wenn zwei vergangene Erſcheinungen oder Handlungen angegeben werden, die mit einander in einer gegenſeitigen Beziehung ſtünden, und folgerichtig müßte dann das Perfektum eintreten, wenn eine vereinzelte vergangene Erſcheinung als vergangen bezeichnet werden ſollte. Dieſe Annahme iſt durchaus willkürlich und unhaltbar. Denn warum ſollte man nicht ebenſowohl ſagen dürfen: Jeſus ſtarb am Kreuze, als man ſagen darf: Jeſus iſt am Kreuze geſtorben, und warum nicht ebenſowohl: Wie Moſes in der Wüſte eine Schlange erhöhet hat, ſo iſt auch Jeſus am Kreuze erhöhet worden, als man ſagen dürfte: Wie Moſes in der Wüſte eine Schlange erhöhete, ſo wurde auch Jeſus am Kreuze erhöhet! Offenbar liegt der Unterſchied des Perfektums und des Imperfektums nicht in einer mangelnden oder vorhandenen Beziehung der einen vergangenen Erſcheinung zu einer andern, ſondern nur in der Beziehung, in

welche der Sprechende sich zu dem von ihm bezeichneten Vergangenen gestellt hat. Betrachtet er sich selbst als den in der Gegenwart Stehenden und von diesem Standpunkte aus das Vergangene, so erscheint ihm Letzteres als etwas Vollendetes und Abgeschlossenes, möge dieses nun aus einer oder aus mehreren Erscheinungen bestehen, und will er in seine Bezeichnungsweise das angedeutete Beziehungsverhältniß seines eigenen Standpunktes zu dem angegebenen Vergangenen hineinlegen, so muß er Letzteres im Perfektum ausdrücken. Stellt er aber sich selbst in seiner Betrachtungsweise in denselben Zeitpunkt zurück, in welchem das von ihm bezeichnete Vergangene geschehen ist, so schaut er dann dieses in seinem Verlaufe und gleichsam auch als jetzt erst Dauerndes an, und will er dieses jetzige Beziehungsverhältniß seines eigenen Standpunktes zu dem Vergangenen in seine Bezeichnungsweise hineinlegen, so muß er das Vergangene in das Imperfektum stellen. Im ersteren Falle erscheint er als Beschreibender, im letzteren als Erzählender; und dasselbe Vergangene ist für den Beschreibenden etwas Vollendetes und Abgeschlossenes, für den Erzählenden etwas in seinem Verlaufe an ihm Vorübergehendes, also etwas Dauerndes. Ein dritter Standpunkt, den der Sprechende dem Aussagbaren gegenüber einnehmen kann, ist der der Voraussagung, und der Ausdruck des diesfallsigen Beziehungsverhältnisses des Sprechenden und des Ausgesagten zu einander ist im einfachen Futurum enthalten. Dieses einfache Futurum wird nun angewendet, sowohl wenn der Sprechende sich in den Standpunkt der Gegenwart versetzt und so das Zukünftige als noch nicht Begonnenes, erst in einer kommenden Zeit in seine Dauer Eintretendes bezeichnet, also sich selbst dem Zukünftigen gegenüber als bloß Beschreibender verhält, als auch wenn er sich gleichsam in den Zeitpunkt des Zukünftigen hineinversetzt und dann von diesem Standpunkte aus das Zukünftige als etwas in seinem Verlaufe Begriffenes und an seiner Anschauung Vorübergehendes bezeichnet, also als Voraussagender sich zu demselben verhält. Der Sprechende kann also dem Aussagbaren und geistig Anschaubaren gegenüber entweder Beschreibender oder Erzählender oder Voraussagender sein; aber auf jedem Standpunkte, den er dabei einnimmt, tritt ihm das alsdann Angeschaute entweder als noch in seinem Verlaufe, in seiner Erscheinung Begriffenes, also als Gegenwärtiges, oder aber als bereits Vollendetes und

Abgeſchloſſenes entgegen. Was für den Beſchreibenden gegenwärtig, oder in ſeinem Verlaufe, in ſeiner Erſcheinung begriffen iſt, bezeichnet er im Präſens, das für ihn Vollendete und Geſchloſſene aber im Perfektum. Was für den Erzählenden in ſeiner Erſcheinung begriffen iſt, alſo für ihn gegenwärtig oder dauernd iſt, bezeichnet er im Imperfektum, das für ihn Vollendete und Abgeſchloſſene aber im Plusquamperfektum. Und was für den Vorausſagenden das in ſeiner Erſcheinung Begriffene iſt, bezeichnet er im einfachen Futurum, das für ihn Vollendete und Abgeſchloſſene aber im Futurum exaktum. Um der Verwandtſchaft willen, welche das Präſens und das Imperfektum und das einfache Futurum mit einander haben, dieweil der Sprechende in allen dieſen drei Formen etwas vor ihm in der Erſcheinung, in ſeinem Verlaufe Begriffenes bezeichnet, und weil nur der Standpunkt verſchieden iſt, den er ſelbſt dabei dem Ausgeſagten gegenüber eingenommen hat, ſetzt die Sprache auch ſehr oft im Intereſſe einer höheren Lebendigkeit der Darſtellung das, was eigentlich das Imperfektum oder das einfache Futurum erhalten ſollte, in das Präſens, und in Folge deſſen auch das, was ſonſt im Plusquamperfektum und im Futurum exaktum ſtehen ſollte, in das Perfektum. Denn Präſens und Perfektum zuſammen ſind die Formen der Beſchreibung, Imperfektum und Plusquamperfektum die Formen der Erzählung und Futurum und Futurum exaktum die Formen der Vorausſagung. Der Gegenſtand der Beſchreibung aber iſt Angeſchautes, der Gegenſtand der Erzählung und Vorausſagung aber iſt das Vergangene und Zukünftige, welches nur geiſtig vermittelſt des Erinnerungs- und Vorſtellungsvermögens anſchaubar iſt.

Dies führt uns wieder auf unſern eigentlichen Gegenſtand zurück, auf das, was hinſichtlich der bibliſchen Bilder für den erſten Kurſus des bibliſchen Geſchichts-Unterrichts feſtzuhalten ſei. Und da iſt zuerſt zu bemerken, daß das bibliſche Bild, welches alſo weder ein Gegenſtand der Erzählung noch der Vorausſagung ſein kann, durchaus nur ein Gegenſtand der Beſchreibung iſt, ſeine Bezeichnung deßhalb auch nur in diejenigen Formen eintreten darf, welche Formen der Beſchreibung ſind, alſo nur in die des Präſens und des Perfektums. Wenn deßhalb ein bibliſches Bild den Augenblick darſtellte, der unmittelbar auf die Enthauptung des Johannes gefolgt iſt, in dem aber der Scharfrichter noch neben Johannes ſteht, ſo wäre

es bei der bloßen Beschreibung des Bildes unrichtig zu sagen: der Scharfrichter enthauptete den Johannes; denn der Sprechende verließe in dieser Form den Standpunkt des Beschreibenden und versetzte sich in derselben auf den des Erzählenden. Wollte er aber dem Standpunkte des Beschreibenden treu bleiben, so müßte er sagen: der Scharfrichter hat den Johannes enthauptet. Sodann ist es unrichtig, für das, was das Bild als Vollendetes und Geschlossenes darstellt, das Präsens zu gebrauchen. Wie das Bild die Sache gibt, so soll auch die Beschreibung die Sache bezeichnen. Führt das Bild eine Sache gerade in ihrem Verlaufe, in ihrer Dauer vor, so ist auch das Präsens die einzig richtige Form für ihre Bezeichnung. Und was das Bild als Vollendetes, als Geschlossenes darstellt, das muß seine Bezeichnung auch allein in der Zeitform finden, die der Ausdruck für diese Erscheinungsweise des Angeschauten ist, also im Perfektum. Das aber, was ein solches Bild als Vollendetes darstellt, im Präsens zu bezeichnen, setzt der Erscheinungsweise des Angeschauten eine unrichtige Bezeichnungsweise entgegen, hebt dadurch in der Auffassung des Schülers die Unterschiede solcher Erscheinungsweisen des Angeschauten und solcher Ausdrucksweisen in der Bezeichnung auf und statt dem Gesammtzwecke des Unterrichts damit einen Dienst zu erweisen, wird in denselben ein Hinderniß hereingezogen, das jedenfalls später wieder beseitigt werden muß. Das im Bilde Vollendete aber im Perfektum zu bezeichnen, ist eine Aufgabe, die schon von Anfang an bei der Beschreibung biblischer Bilder befolgt werden kann, da die Bedeutung des angewendeten Perfektums sich ja immer durch die Beschaffenheit der im Bilde gegebenen Anschauung von selbst erklärt. Endlich aber wird durch diese Eigenschaft der Bilder, daß sie nicht nur in seiner wirklichen Erscheinung Begriffenes, sondern auch damit zusammenhängendes schon Vollendetes zu bieten vermögen, auch das gewonnen, daß nicht nur ein einziger Hauptzug einer Geschichte, sondern mehrere derselben, nämlich alle diejenigen, die mit dem Hauptzuge in unmittelbarster Beziehung stehen, durch ein solches Bild gegeben und so auch von einer Geschichte, für welche ein solches Bild da ist, mehr mitgetheilt werden kann, als man vielleicht auf den ersten Anblick denken sollte. Je ergiebiger aber ein solches Bild für den fraglichen Unterricht werden soll, desto mehr sollte auch die Anlage des Bildes für solche Ergiebigkeit berechnet und eingerichtet sein. Wer aber die diesfallsige Unterrichts-

Aufgabe tiefer geprüft und klarer erkannt und nach den Aufforderungen derselben die Beschaffenheit der biblischen Bilderwerke, die man gewöhnlich in den Taubstummen-Anstalten trifft, geprüft hat, wird uns schwerlich Unrecht geben, wenn wir behaupten, daß wir noch kein biblisches Bilderwerk besitzen, das unsere Wünsche für den ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts völlig befriedigt und daß es eine der eifrigsten Sorten der Träger des Taubstummen-Unterrichts sein sollte, ein solches vorzubereiten und zu erhalten. Für diesen Zweck sollte aber zuerst der Stoff mit sicherem Takte ausgewählt werden, der in solchen Bildern seine Darstellung empfangen sollte, und dann dürfte die Anlage solcher Darstellung nicht der willkürlichen Phantasie des Künstlers überlassen bleiben, sondern sachkundige Lehrer sollten, streng und fest den Unterrichtszweck solcher Bilder im Auge behaltend, dem Künstler die Forderungen der Anlage derselben bestimmen. Solche Bilder wären dann der Gegenstand der Beschreibung im ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts für Taubstumme. Der Leser führte hiebei den Schüler von einem Bestandtheile derselben zum andern und trüge dieselbe in einzelne Sätze über, deren Gesammtheit dann je die Beschreibung des einzelnen Bildes und ebenhiedurch zugleich die erste Grundanschauung der betreffenden biblischen Geschichte wäre. Daß bei solchem Verfahren nicht die vollständige biblische Geschichte dem Schüler mitgetheilt werden kann, sondern nur einzelne Abrisse aus derselben begreift sich leicht, und so gewinnt dieser erste Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts auch bei Taubstummen in dieser Hinsicht eine ähnliche Unterscheidung von dem zweiten, wie bei den Vollsinnigen. Es wird aber für einen solchen Kursus, wenn nur einmal die diesfalls zu wünschende Bildersammlung hergestellt wäre, das gewonnen werden, daß derselbe sehr frühe begonnen werden kann und zwar schon auf einer Stufe, da der Schüler eigentlichen Sprachunterricht noch nicht lange begonnen hat.

Prüfen wir nach dem Resultate, zu dem wir in dem Vorangehenden über die Beschaffenheit des ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts gekommen sind, den Werth des Arnold'schen Werkchens „Biblische Geschichten. Ein Lesebuch für Unmündige, zunächst für Taubstumme. Basel, Bahnmaiers Buchhandlung 1857", so können wir ihm das Wort nicht reden. Denn es ist weder eine bloße Beschreibung biblischer Bilder, noch eine wirkliche Erzählung der biblischen Geschichte, weil es für

diese beiderseitigen Aufgaben die wesentlichen Bedingungen derselben nicht erfüllt, sondern zwischen beiden eine Zwischenstellung einzunehmen sucht, die weder nothwendig, noch für die Unterrichtsaufgaben und Unterrichtszwecke ersprießlich ist. Und da es doch für die Zeit eintreten soll, in der der erste Kursus des biblischen Unterrichts zu beginnen hat, so müssen wir weiter von ihm sagen, es sei auch das an ihm auszusetzen, daß es den momentanen Standpunkt des Schülers, der hienach durchaus auf die Beschreibung hinweist, wo nicht ignorirt, doch wesentlich mißachtet und die Form eines Lehrstoffes begründet hat, die später wieder weggewischt und verändert werden muß. Man vergl. übrigens den Artikel im Organ IV, 2.

f) Die für den ersten biblischen Geschichtsunterricht in der Taubstummen-Schule zu wählenden Bilder.

Von biblischen Bildern sagt Schwarzer, sie unterstützen den Lehrer in seinen Erzählungen; sie machen das in der Gebärdensprache Vorgetragene anschaulicher und verständlicher, das Geschriebene deutlicher und führen alle Schüler von ungleicher Fähigkeit und Fassungskraft zu den nämlichen gleichdeutlichen Vorstellungen und Begriffen. Schwarzer betrachtet also die biblischen Bilder nicht als eine Grundlage, und als Gegenstand der Beschreibung, sondern nur als Unterstützungsmittel für den (erzählenden) biblischen Unterricht. Er hat also den ersten Kursus des biblischen Unterrichts, den wir für wesentlich nothwendig finden, gar nicht und hofft für den zweiten, den erzählenden Kursus, von den bibilischen Bildern eine Wirkung, die so sanguinisch aussieht, daß wir in solcher Rosenfarbe sie nicht finden können. Auch Jäger hat der Beschreibung biblischer Bilder als ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts das Wort nicht geredet, denn er hat an dessen Stelle das gesetzt, was er die Entwicklung der ersten sittlichen Begriffe nennt und geht von diesen sogleich zu der biblischen Erzählung, also zu dem über, was wir als zweiten Kursus des diesfallsigen Unterrichts betrachten und behandeln. Wir können hierin Jäger nicht beistimmen; denn nicht auf einer derartigen abstrakten, sondern nur auf der Grundlage konkreter Anschauung führen wir unsere Schüler ins Heiligthum der Erzählung ein. Auch stehen wir hierin nicht allein. Auch Hill, der überhaupt die Anschauung in das richtige Verhältniß zur sprachlichen und

geistigen Entwicklung des taubstummen Schülers gestellt hat, hat diesen Weg empfohlen und sagt über denselben Folgendes: „Der Lehrer lege das Bild vor und lasse es zunächst wie jedes andere Bild besprechen. Nur suche der Lehrer durch den Ausdruck des Ernstes und der Ehrfurcht die Schüler auf den Unterschied zwischen dem auf diesen und jenen Bildern Dargestellten aufmerksam zu machen und ihnen selbst einen solchen Ernst und eine solche Ehrfurcht einzuflößen. Zugleich lenke er die Blicke der Schüler allmählich von den Nebendingen auf die Hauptsachen, nämlich auf die dargestellten Personen und ihre Thätigkeiten, benenne dieselben, so daß den Kindern klar wird, was das Bild vergegenwärtigt. Hieran schließe er, je nachdem es das Fassungsvermögen der Kinder und ihre Sprache gestattet, dasjenige an, was dem Momente, welchen das Bild darstellt, vorhergegangen ist und was hernach geschah. Ebenso entwickle er aus dem Dargestellten das, was von Grund und Folge der Thatsache, was vom Zwecke der handelnden Personen, was vom Zustande ihres Herzens u. s. f. den Kindern begreiflich zu machen ist. Sollte aber, sagt er weiter, von diesen weitern Betrachtungen noch keine möglich und zweckdienlich sein, so entwickeln sich doch aus den einfachen Besprechungen der Bilder nach und nach kleine biblische Geschichten, welche, wenn auch die Kinder durch diese Unterhaltungen zunächst weiter nichts, als die äußere Schale derselben gewännen, doch für einen spätern Unterricht von großem Nutzen wären, weil sich dieser dann nicht mehr mit der Bildung derselben zu befassen brauchte, sondern ganz einer tieferen Betrachtung gewidmet werden könnte, welche unter allen Umständen durch die nöthige Erklärung der Äußerlichkeiten leicht verwässert würde. Allein es sei auch bei der Besprechung der Bilder bald möglich, tiefer auf die Geschichte einzugehen, so das sittliche und religiöse Gefühl zu erwecken und die Sittlichkeit und Frömmigkeit der Schüler selbst mehr und mehr zu fördern. Was Hill hier als Ziel der Beschreibung biblischer Bilder angibt, halten wir den ganzen religiösen Unterricht hindurch fest, legen aber Gewicht auf die Thatsache, daß nicht die Beschreibung um des biblischen Bildes willen, sondern dieses um der Beschreibung willen da ist, und daß diese Beschreibung stets den Kern der Geschichte hauptsächlich und die Nebenzüge nur in so weit, als sie im Dienste der Veranschaulichung des Hauptkerns stehen, zu berücksichtigen sind. Solche Rücksicht bestimmt dann für uns den Stoff und Umfang der Beschreibung und die Behandlung der Sache und bewahrt uns vor Unsicher-

heiten und Ausschreitungen, die uns in der Hill'schen Angabe nicht genug abgeschnitten scheinen.

Anmerk.: Hinsichtlich der bibl. Bilder siehe auch Organ VI, 7.

g) Die für den ersten biblischen Geschichtsunterricht in der Taubstummen-Schule zu wählenden Abschnitte.

Hill hat zu solchen Beschreibungen die Bilderbibel von Friedrich v. Olivier empfohlen, aber die Auswahl der dortigen und die etwaige Anzahl solcher zu beschreibender Bilder nicht bezeichnet. Wir bleiben hiebei nicht stehen, sondern glauben, gerade für diesen grundlegenden Kursus sei es sehr nöthig zu wissen, was und wie viel beschrieben werden soll, und wenn wir auch keine maßgebende Vorschrift für Andere diesfalls geben wollen, so wollen wir doch angeben, welche Abschnitte wir selbst bisher ausgewählt haben und wofür wir theils die biblischen Bilder von Schnorr, theils die von Schreiber in Eßlingen, theils die in Freiburg erschienenen von Karl Schuler gezeichneten benützen. Diese Abschnitte sind folgende:

1. Das Paradies.
2. Kain und Abel.
3. Die Sündflut.
4. Abraham erhält die Verheißung seines Sohnes.
5. Abraham und Isaak.
6. Lot flieht aus Sodom.
7. Isaak segnet den Jakob.
8. Joseph wird von seinen Brüdern verkauft.
9. Joseph sieht seine Brüder wieder.
10. Jakob zieht nach Ägypten.
11. Der Israeliten Dienstbarkeit und Drangsale in Ägypten.
12. Moses Errettung.
13. Durchgang durch das rothe Meer.
14. Das goldene Kalb.
15. Die eherne Schlange.
16. Durchgang der Israeliten durch den Jodan.
17. Hanna bringt ihren Sohn Samuel zu Eli.
18. Salbung Sauls.
19. Goliath.
20. Saul will David tödten.

21. David im Lager Sauls.
22. Elias am Bache Krith.
23. Elia Himmelfahrt.
24. Elisa und die Knaben zu Bethel.
25. Die drei Männer im Feuerofen.
26. Daniel in der Löwengrube.
27. Zacharias und der Engel.
28. Maria und der Engel Gabriel.
29. Der Engel bei den Hirten zu Bethlehem.
30. Die Hirten bei der Krippe Jesu.
31. Die Weisen aus dem Morgenlande.
32. Der zwölfjährige Jesus im Tempel.
33. Die Taufe Jesu.
34. Jesus stillt den Sturm auf dem Meer.
35. Die Tochter des Jairus.
36. Der Jüngling zu Nain.
37. Die Speisung der 5000 Mann.
38. Der Blindgeborne.
39. Der barmherzige Samariter.
40. Jesus segnet die Kinder.
41. Die Auferweckung des Lazarus.
42. Der Einzug Jesu in Jerusalem.
43. Die Einsetzung des h. Abendmahls.
44. Jesus im Gethsemane.
45. Die Gefangennehmung Jesu.
46. Die Geiselung Jesu.
47. Die Dornenkrönung Jesu.
48. Jesus trägt sein Kreuz.
49. Jesus am Kreuze.
50. Die Grablegung.
51. Die Auferstehung Jesu.
52. Die Himmelfahrt Jesu.

b) Behandlung des ersten biblischen Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Um erkennen zu lassen, in wie fern unsere Behandlung der Sache von der Hill'schen sich unterscheide, lassen wir in Folgendem einen Abschnitt in der beiderseitigen Behandlung folgen und zwar den Abschnitt „Zacharias und der Engel." Hill gibt die Beschreibung auf folgende Art: „Dieser Mann

heißt Zacharias. Dieser Mann ist ein Priester = Prediger. Zacharias steht in dem Tempel = Kirche. Der Tempel ist nicht in Weissenfels. Der Tempel steht in der Stadt Jerusalem. Jerusalem ist weit von hier. Zacharias hält ein Räuchfaß in der Hand. Zacharias räuchert. Der Rauch ist angenehm. Zacharias steht vor dem Altar. Zacharias betet zu Gott. Gott wohnt in dem Himmel. Gott sieht Zacharias. Zacharias sieht Gott nicht. Zacharias bittet Gott: Lieber Gott, gib mir einen Sohn! Ich habe keinen Sohn. Gott hört Zacharias beten. Gott schickt einen Engel zu Zacharias. Der Engel kommt zu Zacharias. Der Engel heißt Gabriel. Der Engel steht neben dem Altar. Zacharias sieht den Engel. Zacharias erschrickt. Zacharias fürchtet sich. Der Engel spricht zu Zacharias: Fürchte dich nicht. Gott hat gehört, du betest. Gott wird geben deiner Frau einen kleinen Sohn. Der Sohn soll Johannes heißen. Du und deine Frau und viele andere Menschen werden sich freuen. Darauf verschwindet der Engel. Zacharias sieht den Engel nicht mehr. Darauf geht Zacharias nach Hause. Die Frau des Zacharias bekommt einen kleinen Sohn. Der Engel spricht wahr."

Unsere eigene diesfallsige Beschreibung ist folgende: „Hier ist der Tempel in Jerusalem. In dem Tempel steht der Rauchaltar. Hinter dem Rauchaltar ist ein Vorhang. Neben (vor) dem Vorhang steht der Priester Zacharias. Er hat eine Rauchpfanne in der Hand. Mit dieser räuchert er. Bei dem Rauchaltar ist der Engel Gabriel in einer Wolke. Zacharias ist sehr erschrocken. Der Engel Gabriel redet mit Zacharias. Gabriel sagt: „Deine Frau wird einen Sohn gebären. Der Sohn soll Johannes heißen." Der Engel Gabriel wird wieder verschwinden.

Hinsichtlich dieser Stufe vergl. man auch die Artikel im Organ VI, 5. 6. 7. 8. 12.

Wir beginnen den ersten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts im vierten Schulhalbjahre und räumen ihm im ganzen drei Schulhalbjahre ein, so daß mit dem Anfang des vierten Schuljahres auch der zweite Kursus des biblischen Geschichtsunterrichts beginnt.

i) Der zweite Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Die spezifische Eigenthümlichkeit dieses zweiten Kursus besteht erstens darin, daß er den vollständigen, wesentlichen

biblisch-historischen Stoff dem Schüler anzueignen und zweitens, daß der Schüler solchen Stoff aus der Wortsprache heraus zu empfangen hat. Hier tritt also die Erzählung ein und die Grundlage und das Gefäß der Erzählung ist nur die Wortsprache selbst. Die Erzählung bewegt sich nur auf dem Boden innerlicher Anschauungen, die durchs Wort in dem Schüler einzeln zurückgerufen und vermöge ihrer Verbindungen zu neuen geistigen Erscheinungen geschaffen werden und so vor die Seele des Schülers treten. Das Wort oder der Satz ist es also, der auf dieser Stufe den einzeln erzählten Gedanken vor die geistige Anschauung des Schülers stellt und diesem denselben mittheilt, das biblische Bild hat jetzt für ihn solche Bedeutung verloren. Es kann wohl einen innerlich durch den Satz hervorgerufenen und begründeten Gedanken durch sein äußerliches Hinzutreten noch unterstützen, aber weder der Charakter, noch der Gang, noch der Umfang der Erzählung ist an das Bild gebunden, oder davon abhängig. Ja die Erzählung muß auch ohne das Bild geschehen können, weil dieselbe bei den Schülern erst eintreten kann, wenn das Wort bereits Träger des Begriffs geworden ist und so schon durch sich selbst die innere Anschauung der Sache begründet und vermittelt. Und was hiebei für den Schüler auf dieser Stufe zu dem Satze selbst theils zur höheren Lebendigkeit der Vorstellung, theils zur Kontrole über den Grad des Verständnisses noch hinzuzunehmen wäre, das leistete dann ebenso gut noch ein mäßiger Gebrauch der Gebärdensprache, die dann noch überdies den Vortheil gewährte, daß sie über den ganzen Verlauf der einzelnen Geschichte solche Dienste leistete, während auch das umfassendste Bild solches nicht gewähren könnte. Aber auch die Mimik wäre hiebei nur Unterstützung für die Erzählung, nicht Grundlage und Gefäß derselben; denn Letzteres wäre nur die Wortsprache. Dies stellt als Vorbedingung für den zweiten Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts für Taubstumme die Forderung, daß der Taubstumme bereits eine entsprechende Stufe in seinem Sprachunterricht erreicht habe, ehe dieser Kursus mit ihm begonnen wird und die Mitte der ganzen Schulzeit wird so ziemlich in allen Instituten der Zeitpunkt solchen Anfangs des zweiten Kursus sein, wie auch Jäger solches ausgesprochen hat.

k) Behandlung des zweiten Kursus der biblischen Geschichte in der Taubstummen-Schule.

Es entsteht die Frage, in welcher Weise der biblisch-historische Stoff in dem diesfallsigen zweiten Kursus dem taubstummen Schüler mitzutheilen, ob er demselben frei zu erzählen, oder ob ein Buch dabei zu Grunde zu legen sei. Wir würden hierauf antworten: Wo die Sprachkraft des Schülers und die Beschaffenheit der errungenen freien Konversation zwischen Lehrer und Schüler die freie mündliche Erzählung zuläßt, da ist diese unbedingt als die beste zu empfehlen. Aber in wie vielen Taubstummen-Anstalten werden bei Betreten dieses Kursus solche Stärke zu finden sein? Bildet aber die Anzahl der diesfallsigen Schwachen die überwiegende Mehrheit oder die Regel, so ist auch der Zustand und das Bedürfniß dieser Schwachen die maßgebende Rücksicht, und deßhalb müssen Bücher vorhanden sein, die für den Standpunkt dieser Schwachen berechnet sind und bei ihnen dem Unterricht zu Grunde gelegt werden. Man kann hier nicht thun, was man sonst gern möchte, sondern man muß dabei sich zu dem entschließen, was man thun kann. Sind aber Bücher hiezu erforderlich, so ist es von höchster Wichtigkeit, daß dieselben die an sie zu stellenden Anforderungen erfüllen. In den diesfallsigen Anforderungen werden freilich die einzelnen Taubstummen-Lehrer viel von einander abweichen. Der eine wird des Stoffes mehr, der andere desselben weniger verlangen; der eine die Sprache durchaus freier, der andere sie durchaus einfacher, der dritte sie mit dem Fortgang der Geschichte ebenfalls sich stets freier gestaltend wünschen; der eine außer der Mittheilung des biblischen Stoffes auch den Wiederschein der biblischen Sprachweise in solchem Werke erwarten, der andere fordern, daß, wo letztere durch faßlichere Ausdrücke ersetzt werden könne, die betreffende Vertauschung eintrete und dergleichen. Wer könnte da allen diesen Wünschen in befriedigender Weise genügen? Was in Beziehung der Sprachweise zu thun sei, haben wir eben schon angegeben. Auch Jäger sagt hierüber, er sei weit entfernt, den großen Vorzug der Bibelsprache zu verkennen; allein auch wenn sie ihre Kraft äußern soll, müsse man sie verstehen und es werde niemand leugnen, daß sie für den Taubstummen eine Menge zum Theil ausführlicher Erklärungen bedürfe. Diese Erklärungen, durch welche jede Erzählung, wenn wir sie von Anfang an in den Worten der Bibel geben wollten, verstückelt

und ihres Einflusses auf Phantasie und Gemüth beraubt würde, vermeide man dadurch, daß man die biblischen Geschichten zuerst in einer den Schülern auf ihrer jedesmaligen Bildungsstufe faßlicheren Sprache gebe.

Wie viel in manchen Abschnitten von dem Stoff der betreffenden Geschichte aufzunehmen, oder was vorerst noch wegzulassen sei, darüber entscheidet für den Verfasser eines solchen Werkes sein auf Sprachkenntniß und Erfahrung beruhender Takt. Dagegen muß die Darstellung einfach und dem sprachlichen und geistigen Standpunkte des Schülers angemessen sein. Zu empfehlen ist es, wenn jedem Abschnitte noch ein oder einige Bibelsprüche angehängt werden, die der einfachste Ausdruck und Träger religiöser und sittlicher Begriffe oder Lehren sind, die in den Geschichten zur Anschauung kommen. Der Inhalt solcher Sprüche ist alsdann schon durch den Inhalt der betreffenden Erzählung erklärt, oder läßt sich leicht aus derselben erklären, und solche Sprüche sollten memorirt werden, was auch Jäger empfiehlt.

Was die Behandlung der einzelnen Abschnitte betrifft, so leitet uns hiebei die Rücksicht auf den Zweck dieses Kursus. Dieser ist die zureichende Kenntniß des wesentlichen Inhalts der biblischen Geschichte. Um dieses Zweckes willen muß die Behandlung des Stoffes so eingerichtet werden, daß solcher Stoff nicht nur für den Augenblick von den Schülern erfaßt und aufgenommen, sondern auch ihr bleibendes geistiges Eigenthum werde. Man darf deßhalb nicht eher einen einzelnen Abschnitt verlassen, bis der Schüler auch ohne Buch über denselben theils aufgegebene Fragen beantworten, theils ohne Fragen wieder eigene Rechenschaft geben, also den Abschnitt reproduziren kann, wozu ein eigenes öfteres Wiederlesen eines solchen Abschnittes der sicherste Weg ist. Bei dem Abfragen der einzelnen Abschnitte gebrauche man in der Regel die Form des Perfektums, wo das Buch die des Imperfektums gesetzt hat. Wie viele Zeit für den zweiten Kursus einzuräumen sei, läßt sich nicht maßgebend bestimmen. Wir selbst weisen ihm drei Schulhalbjahre zu, so daß für den dritten Kursus noch ebenfalls drei Schulhalbjahre übrig bleiben.

Für den Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts, den wir hier beschrieben haben, sind manche Bearbeitungen der biblischen Geschichte erschienen, z. B. von Jäger, von Neumann, von Hill, von dem Verfasser und Andern. Manche gebrauchen auch für diesen Zweck die biblische Geschichte von Christoph Schmid

und die von Rauschenbusch. Jeder einzelne Taubstummenlehrer wird seine diesfallsige Wahl theils nach seinem eigenen diesfallsigen Bedürfnisse, theils nach seiner individuellen religiösen Richtung, theils nach dem maßgebenden Standpunkte seiner Schulklassen bestimmen. Wir selbst wollen uns hier aus Gründen, die der Leser sich denken mag, auf keine speziellere Prüfung und Beurtheilung der betreffenden Werke einlassen.

1) Der dritte Kursus der biblischen Geschichte in der Taubstummen-Schule.

Fragen wir nach den Anforderungen und Eigenthümlichkeiten des dritten Kursus, so werden wir die Unterscheidung desselben von dem zweiten in Folgendem erkennen müssen. Während der zweite Kursus die Mittheilung und Aneignung des wesentlichsten biblisch-historischen Stoffes als seine eigenthümliche Aufgabe betrachtet, hat der dritte mehr die Benützung und Vervollständigung solchen Stoffes ins Auge zu fassen. Wie weit solche Vermehrung sich erstrecken dürfte, kann eigentlich jeder Lehrer nur für sich selbst bestimmen. Aber weil die Benützung des biblischen Stoffes in diesem Kursus die vorherrschende Aufgabe ist, so muß auch eine diesfallsige Anleitung besonders das nachzuweisen suchen, wie solcher Stoff auf die vielseitigste und fruchtbarste Weise benützt werden könne. Der Gegenstand solcher Benützung kann aber ein verschiedener sein. Entweder kann dieselbe Anleitung, die dem zweiten Kursus zu Grunde gelegt war, hier noch einmal zu Grunde gelegt, oder kann eine eigens für solchen dritten Kursus bearbeitete hiezu gewählt, oder kann der gewünschte Stoff in der Bibel selbst gelesen, oder kann er jetzt in freier mündlicher Erzählung gegeben werden. Der erste Weg bietet dem Schüler nichts Neues an historischem Stoffe, sondern führt nur das früher schon Gewonnene im Interesse des jetzigen Zweckes aufs neue vor den Schüler. Indem dieses geschieht, läßt er zwar die Aufmerksamkeit und geistige Thätigkeit des Schülers mehr auf die Benützung selbst sich hinwenden, beschränkt aber auch diese mehr auf den bloßen Umfang des früher Empfangenen. Der zweite Weg steigert die Aufgabe auch hinsichtlich des stofflichen Umfangs, und fordert deßhalb auch von dem Schüler eine höhere eigene Thätigkeit, als der erste, trägt aber auch wohl eine reichere Frucht. Der dritte Weg sucht den Schüler einem Ziele entgegenzuführen, das sehr wohl zu beachten

ist, nämlich dem eigenen Lesen in der Bibel. Erst durch dieses lernt der Schüler die Beziehung der biblischen Geschichte zu der heil. Schrift selbst kennen und wird er dadurch veranlaßt, seine wachsende Sprach- und Geisteskraft nun auch zur umfassenderen Erlangung des Inhalts der heiligen Schrift zu verwenden, welch letztere ihm dann wieder für seinen Geist und sein Herz eine unerschöpfliche Quelle darbietet. Der vierte Weg nimmt die geistigen Kräfte des Schülers in höchster Weise in Anspruch, weil er nicht einmal den historischen Stoff in einem Buche vor den Taubstummen stellt, sondern auf die freie und mündliche Erzählung hin ihn von dem Gedächtnisse des Schülers sicher festgehalten wissen will und hieran die Betrachtungen knüpft. Während aber der erste und zweite Weg dem Lehrer den zu verwendenden Stoff bereits in einem Buche hingibt und ihm die Mühe des eigenen Auswählens, Ausscheidens und Ordnens erspart, ist letzteres bei dem dritten und vierten Wege nicht der Fall, weßhalb hier für den Lehrer eine Aufgabe gestellt ist, die wohl nicht jeder mit glücklicher Sicherheit lösen wird.

Die Benützung des biblischen Stoffes aber darf nicht bloß eine sprachliche sein, sondern sie muß vorherrschend eine moralisch belehrende und religiös erbauliche sein, d. h. sie muß auf das Herz und Gemüth des Schülers einzuwirken suchen und dahin streben, in den Schüler zu pflanzen Erkenntniß des dreieinigen Gottes, frommen Glauben an ihn, dankbare Liebe zu ihm und kindlichen Gehorsam gegen seine Gebote. Wenn auch dieses Ziel nicht bei allen Schülern erreicht wird, so ist doch die Anstrebung desselben des Lehrers Aufgabe und Pflicht, und er soll nun diese Aufgabe zu lösen suchen, indem er theils katechetisch, theils frei mittheilend den biblischen Stoff zur klareren Erkenntniß des Schülers bringt, diesen auf die Lehren und Begriffe führt, die in demselben enthalten sind und dieselben möglichst auf das eigene sowohl gegenwärtige als künftige Leben des Schülers anzuwenden sucht So dient dieser dritte Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts eigentlich demselben Zwecke, wie der Konfirmanden-Unterricht, nur auf anderer Grundlage und in anderer Weise. Aber indem beide einander zur Seite gehen, unterstützen sie sich auch in freundlichster Weise, was für die Zwecke des beiderseitigen Unterrichts von hoher Wichtigkeit ist. Daß die Sprache, in der dritte Kursus behandelt wird, eine viel freiere, unbeschränktere sein kann, auch der biblischen Sprachweise sich viel mehr anzuschließen vermag, versteht

sich von selbst. Da für diesen dritten Kursus nur die größere von Hill bearbeitete biblische Geschichte eigens für Taubstumme eingerichtet worden ist, so wissen wir auch nur diese für solchen Kursus zu empfehlen, obgleich wir an dieses Werk in seiner jetzigen Gestalt mehrere Wünsche hätten, die wir aber hier nicht näher bezeichnen wollen.

m) Der systematische und konfessionelle Religions-Unterricht des Taubstummen.

In das letzte Schuljahr des Taubstummen fällt der sogenannte systematische und zugleich konfessionelle Religionsunterricht, der auch Konfirmanden-Unterricht oder Admissions-Unterweisung oder Vorbereitung auf die erste Kommunion heißt und für den der erste und zweite Kursus des biblischen Geschichts-Unterrichts eine Vorbereitung und Begründung, der dritte noch eine Begleitung und Unterstützung ist. Jäger will diesen Unterricht schon im fünften Schuljahre beginnen; wir zweifeln aber, ob solches immer möglich sein könne. Die Grundlage für diesen Unterricht bildet theils der vorausgegangene biblische Geschichts-Unterricht, theils die Bibel selbst, theils ein Katechismus, theils eine eigens für diesen Unterricht ausgearbeitete Schrift. Es ist aber gerade für diesen Unterricht diesfalls nicht gut rathen. So verschieden die religiöse Richtung der diesfallsigen Religionslehrer ist, so verschieden werden auch ihre Lehrgänge und Grundlagen für diesen Unterricht sein und eine Übereinstimmung der Behandlung möchte gerade in diesem Unterrichte am spätesten zu erreichen sein. Auch werden die Ansichten darüber an manchen Orten auseinander gehen, wer denn eigentlich diesen Unterricht zu ertheilen habe. Wo der Religions-Unterricht in den Volksschulen als gesetzliche Aufgabe des Geistlichen angesehen wird, da steht der Gedanke am nächsten, daß auch der Religions-Unterricht des Taubstummen, von dem wir hier reden, ebenfalls Obliegenheit eines Geistlichen sei. Wo aber der Religions-Unterricht bei vollsinnigen Schülern auch Volksschullehrern überlassen ist, da denken Geistliche um so weniger daran, daß sie auch eine diesfallsige Pflicht gegen Taubstumme haben. Auch erfordert dieser Unterricht bei Taubstummen eine Hingebung und ein Herabsteigen zu dem Standpunkte des Taubstummen, auch ein Sichhineinleben in die wesentlichsten Grundsätze des Taubstummen-Unterrichts, wozu nicht

überall die Geistlichen sich entschließen werden. Wo aber ein Geistlicher sich diesen Erfordernissen fügt und auch gegen die Taubstummen die geistliche Hirtenpflicht in edler Weise erfüllt, da ist er auch doppelter Ehre und Anerkennung werth.

Was die Einrichtung und den Geist dieses Unterrichts betrifft, so sagt Kruse, hier, wo die Katechetik so recht an ihrem Platze sei, müsse er die Taubstummen-Lehrer und die die Kinder zur Konfirmation vorbereitenden Geistlichen auf's ernsteste vor eigener Neigung zur weitgehenden, logischen Zergliederung der zu entwickelnden Begriffe warnen. Wie alles Höchste und Tiefste, so liegen auch die erhabenen Wahrheiten des Christenthums dem Gemüthe und Sinne näher als dem Verstande und werden von dem kindlichen, glaubigen Sinne der Taubstummen leichter gefaßt, als man immerhin glauben möchte. Den Taubstummen-Lehrern liege es mehr ob, den Schülern die Lehren mittelst religiöser Anschauung und der Anregung der Gefühle in Herz und Kopf hineinzuschreiben, als ihnen das an sich doch durchaus Mystische des Christenthums durch und durch durchsichtig zu machen. Ohne vieles Raisonniren werde der taubstumme Schüler sich, getragen und ergriffen von dunkeln Ahnungen, je länger je mehr mit dem höheren Lichte der Offenbarung befreunden und das Bewußtsein seines besseren Sinnes, verbunden mit der Sehnsucht seines Herzens werde ihn schon die Orakelsprüche des Christenthums einigermaßen verstehen lehren. Der Taubstummen-Lehrer sei vor allen Dingen darauf bedacht, die Selbsterkenntniß der Schüler zu kultiviren und zu steigern, in welcher sie die festeren und leichteren Beziehungen zum Christenthum finden könnten; er bringe sie zum lebendigeren und innigeren Gefühl ihrer wahren Abkunft und ihrer innern sittlichen Würde, wobei er aber auch nicht ermangle, das Bekenntniß eigener Sündhaftigkeit hervorzurufen. Er lehre sie das Gesetz Gottes als ihr eigenes in der Brust selbst geschriebenes kennen, achten und verehren und ermuntere sie zum desto muthigeren Kampfe gegen die Eingebungen der niedern Sinnlichkeit und des Fleisches und zur Reinheit der Gesinnungen. Er helfe ihnen die verwerfliche Selbstsucht bekämpfen und lehre sie das eigene geheime Verlangen der Seele nach Erlösung und Heiligung, wie nach der Versöhnung mit dem beleidigten und erzürnten himmlischen Vater verstehen, damit sie die Werke der Erlösung besser würdigen lernen. Als Religionsbuch möchte sehr zu empfehlen sein die in Organ VII, 5 genannte Anleitung von Dr. Matthias in Friedberg.

Zum Schluß des Religions-Unterrichts wünscht Kruse noch die Religions- (Kirchen-) Geschichte, denn er sagt, schon als Glied der Gemeinde müsse auch der Taubstumme, d. h. die Konfirmanden oder Katechumenen, nicht nur das innere kirchliche Element, sondern auch das äußere, mehr historische kennen lernen, welches wieder das Wesen und den Lehrbegriff der Kirche einschließe. Wenigstens gehöre in den Kreis des Religions-Unterrichts die Kunde von den äußerlichen Verhältnissen der Kirche und von den Umständen, unter denen sie sich gestaltet habe, und von den außerordentlichen Schicksalen der Religionsgemeinde, welcher der Schüler selbst angehöre. Er müsse doch einsehen lernen, was die kirchliche Gemeinschaft auf sich und was er als ein Gemeindeglied zu thun und zu beobachten habe Gewiß würden die schwer erkämpften Siege auch ihm die Glaubensfreiheit und sein Glaubensbekenntniß um so heiliger und theurer machen und ihm zeigen, daß das Christenthum eine Kraft Gottes sei, die da selig macht alle, die daran glauben. Was Kruse hier wünscht, verbinden wir theils gelegentlich mit dem Religions-Unterrichte selbst, theils mit dem geschichtlichen Unterrichte. — Daß der diesfallsige Religions-Unterricht in einer paritätischen Anstalt getrennt zu ertheilen sei, versteht sich von selbst. Schwarzer sagt in dieser Beziehung, bei Kindern von verschiedenen christlichen Konfessionen, welche ohne Unterschied die Wohlthat der Erziehung in einer solchen Anstalt genießen, müsse auch die geringste Veranlassung zu einem Religionshaß vermieden werden. Was der eine Glaubensgenosse an dem andern rügen könnte, dürfe nie zur Sprache kommen. Von dem einzigen Grundsatze müsse bei allem ausgegangen werden, daß sie gute, moralische, verträgliche Menschen und Verehrer Gottes werden und daß sie die Pflichten gegen Gott, sich selbst und den Nebenmenschen genau kennen und befolgen lernen. Wie weit diese Schwarzersche Anwendung ausführbar sei, lehrt einen jeden der Standpunkt seiner religiösen Überzeugung verbunden mit christlicher Liebe. Aber Achtung für die fremde Konfession kann mit der treuen Liebe zur eigenen wohl verbunden werden.

F. Unterstützungen des religiösen Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Der Religions-Unterricht der Taubstummen wird noch durch drei Dinge unterstützt, erstens durch Memoriren religiösen

Stoffes, zweitens durch Lesen in der Bibel und drittens durch sonntägliche Andachtsstunden.

a) Das Memoriren.

Zu dem religiösen Stoffe, der zu memoriren ist, gehören zuerst die Bibelsprüche, und über das Memoriren derselben sagt Jäger Folgendes: „Wir befördern das Verständniß der Bibelsprache dadurch, daß wir frühe anfangen, biblische Sprüche auswendig lernen zu lassen, indem wir die Erklärung derselben mit dem ersten Religions-Unterrichte und dem ersten Vortrag der biblischen Geschichte verbinden.“ Zwar sagt Hill, Bibelsprüche eigneten sich für Taubstumme weniger zu Trägern der religiösen Wahrheiten. Aber Jäger sagt, sie enthalten zwar oft Bilder, welche dem Taubstummen ferne stehen, sowie andere schwerer zu erklärende Ausdrücke; allein dies lehre uns nur auch hier, wie bei allem Unterrichte, vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen. Geschehe dies, so bereite der eine Spruch das Verständniß des andern vor und dann müsse ja nicht alles bis auf das Jota hinaus in einem Spruche verstanden sein; er verfehle seine Wirkung nicht, wenn auch nur der Hauptinhalt gehörig erfaßt sei: Die Kinder, taubstumme wie hörende, sollen allerdings nichts memoriren, das sie auf keine Art verstehen; aber wenn sie auch nicht den ganzen Sinn eines jeden Ausdrucks begriffen haben, so könne ihnen ein der Hauptsache nach verstandener Bibelspruch dennoch zum Segen werden. Man dürfe also wohl Einzelnes dem fortschreitenden Unterrichte, dem eigenen Nachdenken und der Erfahrung zum Erklären überlassen. Dazu komme, daß das Memoriren biblischer Sprüche eine Vorbereitung zum eigenen Lesen der h. Schrift sei, nicht nur, weil dadurch der Taubstumme mit der Sprache der Bibel im allgemeinen bekannt werde, sondern auch, weil ein von ihm verstandener und auswendig gelernter Spruch oft über andere Bibelstellen das nöthige Licht verbreite. Bei diesem Stand der Dinge sei gewiß nicht abzusehen, warum man die Bildung der Taubstummen nicht auch in dieser Hinsicht der von ihren Umgebungen annähern soll, zumal, da es diesen dadurch möglich würde, durch solche von ihnen ebenfalls memorirten Sprüche in gesunden und kranken Tagen auf den Tauben wohlthätig zu wirken. Was Jäger hier von dem Memoriren biblischer Sprüche gesagt hat, läßt sich wohl von jedem religiösen Stoffe sagen, der des Memorirens für Taubstumme werth er-

achtet wird. Wir selbst beschränken uns nicht bloß auf Bibelsprüche, sondern verlangen auch das Memoriren des Katechismus und einiger Kernlieder, und wie wir den Nutzen dieser Ausdehnung recht wohl erkennen, so hat uns auch die Erfahrung gelehrt, daß der diesfallsige Umfang des Memorirstoffes bewältigt werden könne. Nur wird erfordert, daß mit dem Memoriren des religiösen Stoffes schon im vierten Unterrichtsjahre angefangen und derselbe entsprechend für die noch übrige Schulzeit ausgetheilt werde. Der neu aufgegebene Memorirstoff muß jedesmal dem Schüler zuvor nach dem Standpunkte seiner momentanen Sprach- und Fassungskraft erklärt werden, ehe das Auswendiglernen desselben verlangt wird, und damit das früher Gelernte nicht wieder verloren gehe, muß täglich etwas von demselben, und sei es auch nur eine Viertelstunde lang, repetirt werden.

b) Das eigene Lesen in der Bibel.

Das eigene Lesen in der Schrift, worunter wir aber nicht nur das Lesen einzelner Abschnitte, sondern ein zusammenhängenderes verstehen, verlangt Jäger auch, aber, wie es scheint, nur zum Zwecke, die biblische Geschichte dadurch zu wiederholen. Damit gibt auch Jäger zu verstehen, daß für das eigene Bibellesen des Taubstummen, so lange er noch die Schule besucht, wenig Zeit übrig bleibe, und daß es auch erst sehr spät eintreten könne. Wo ein Taubstummen-Lehrer noch während der Schulzeit den Taubstummen darein einführen kann, da wird er die Wirkung davon für den übrigen Religions-Unterricht wohl erfahren. In den meisten Schulen aber werden die Taubstummen durch den Schulunterricht für das eigene zusammenhängendere Bibellesen nur vorbereitet und befähigt werden können, dasselbe aber erst ein eigenes Geschäft aus der Schule ausgetretener Taubstummen bleiben müssen, oder nur außerhalb der Schulzeit bei ihm geschehen können. Je weiter übrigens der Taubstumme durch den Schulunterricht in seiner Sprachkraft und religiösen Erkenntniß gekommen ist, desto lieber wird er hernach auch selbst in der h. Schrift lesen.

c) Die sonntäglichen Andachtsstunden.

Die dritte Unterstützung des religiösen Unterrichts sind die sonntäglichen Andachtsstunden des Taubstummen.

Kruse sagt hierüber, was die Haltung der sonntäglichen Andachts-Übungen im Institute betreffe, so können dieselben unter der Voraussetzung, daß die Schule und das ganze Institut auf dem Boden echter Religiosität stehe, ihren Einfluß bewahrheiten. Wo aber der organische Zusammenhang zwischen Schule und Kirche fehle, wo sogar religiöser Indifferentismus oder der Geist der Frivolität spucke, da werde mehr der Scheinheiligkeit und Heuchelei Thür und Thor geöffnet werden, dann bleiben die gottesdienstlichen Handlungen lieber ganz weg. Wenn nun auch die Andachtsübungen mehr für die befähigten Zöglinge und für die bereits konfirmirten und in dem Orte des Instituts sich aufhaltenden Zöglinge gehalten werden könnten, so dürften doch nach unserer Meinung die kleineren von der Theilnahme nicht ganz ausgeschlossen werden. Verstehe der Lehrer seinem Vortrage nicht bloß Würde und Wärme angedeihen zu lassen, sondern auch den Gegenstand der eigenthümlichen Anschauungs- und Denkweise seiner Schüler anzupassen, so müsse der Vortrag nicht bloß die Aufmerksamkeit derselben fesseln, sondern auch ihr religiöses Bewußtsein mehr auflichten und ihr Interesse an solchen Dingen mehr aufwärmen. Er seinerseits ziehe die Einkleidung in die Mimik weit vor, weil die abstrakten Wahrheiten auf diese Weise den Taubstummen nicht nur einleuchtender gemacht, sondern auch ihnen besser und eindringlicher ans Herz gelegt werden können. Die Worte, von denen der Vortrag zuweilen begleitet würde, dienen nur dazu, eine bereits einleuchtend gemachte Wahrheit dem Verständniß und dem Sinne fester einzuprägen. Wer das Verhältniß umkehre und den Kindern den Gegenstand durch die Rede vermitteln wolle, sei von der Selbsttäuschung befangen, indem die Worte, wenn sie nicht allein wahrhaft erleuchten, sondern auch erbauen sollen, bei den Taubstummen, die sie nur mühsam mit dem Gesichte und Verstande auffassen, selten ihre Wirkung erreichen. Was hier Kruse von den Worten sagt, kann vielleicht zutreffen bei den Taubstummen, die nach seiner eigenen Anweisung in die Wortsprache eingeführt werden. Wo aber die Sprachaneignung in besserer Weise geschieht, da verdient die in Worten gegebene sonntägliche Andacht das Kruse'sche Urtheil nicht; vielmehr ist gerade das Wort für den Stoff der diesfallsigen Mittheilungen die geeignetste, ja die allein richtige Form. Daß die sonntägliche Andachtsstunde hauptsächlich für die vorgerückteren Zöglinge bestimmt sei, versteht sich von selbst. Ob auch schon die jüngeren Zöglinge in dieselbe zu neh-

men seien, hängt von der subjektiven Ansicht des betreffenden Lehrers ab. Wenn aber auch schon konfirmirte Taubstumme, die an dem Orte des Instituts wohnen, dieselbe mit besuchen wollen, so wird der betreffende Lehrer sich dessen nur freuen. Ob dieselben zum Besuche derselben genöthigt oder verpflichtet werden können, wollen wir nicht entscheiden. Betrübend aber ist die Erfahrung, daß auch ältere Taubstumme selbst da, wo man ihnen den Besuch solcher Andachtsübungen nicht nur gerne gestattet, sondern sie sogar dazu ermuntert, ihre Freiheit und Selbständigkeit häufig auch darein setzen, dieselben nicht zu besuchen, um nicht mehr als Schüler zu erscheinen, oder daß sie auch von ihren Lehrherrn verhindert werden, sie besuchen zu können. Die Übung in der sonntäglichen Andachtsstunde ist Gebet und Betrachtung eines biblischen Abschnitts. Ob sie so weit ausgedehnt werden können, wie es Rößler (Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten, Jahrg. 1864. pag. 81 ff.) empfiehlt, darüber wird jeder Lehrer sich sein Urtheil bilden können. Wir selbst halten solches weder immer für möglich, noch für angemessen. Wird aber die sonntägliche Andachtsstunde im rechten Geiste und in rechter Weise gehalten, so mag die Unterstützung durch dieselbe für den Religions-Unterricht, wie überhaupt für die religiöse Ausbildung des Taubstummen nicht verborgen bleiben.

6. Die erreichbare Höhe der religiösen Ausbildung des Taubstummen.

Was die Höhe der erreichbaren religiösen Ausbildung des Taubstummen betrifft, so sagt zwar Schwarzer, die Erfahrung lehre, daß alle Taubstummen so gründlich, wie jeder der fähigsten gehör- und sprachfähigen Jünglinge in den Religionskenntnissen unterrichtet werden können, wenn sie von Männern unterrichtet werden, die mit beispielvollen Tugenden, welche sie lehren, auch die erforderliche Geschicklichkeit im Unterrichte verbinden. Wir unsererseits vermögen diese Behauptung nicht zu unterschreiben. Denn nach unsern Erfahrungen bleibt die religiöse Ausbildung unserer taubstummen Zöglinge immer noch hinter unsern Wünschen zurück und vermag mit der religiösen Unterweisung der Vollsinnigen, besonders mit der der Fähigsten unter den letzteren nicht zu konkurriren. Aber trotz

dessen ist doch die religiöse Unterweisung, die unsere Zöglinge erlangen können, von der Art, daß sie ihnen zum Segen dienen kann für Zeit und Ewigkeit.

H. Die Früchte der religiösen Ausbildung des Taubstummen.

Hinsichtlich der Früchte der religiösen Ausbildung meint zwar Schwarzer, in demselben Grade, in welchem der Taubstumme an Religionskenntnissen zunehme, müsse er auch an Festigkeit im religiösen Sinn und an einem guten moralischen Lebenswandel gewinnen. Wir möchten von dem bloßen Wachsthum in der Erkenntniß das Wachsthum in wahrer Religiosität nicht in gleich zuversichtlicher Weise hoffen. Denn das Wissen kann ja auch allein bleiben, ohne mit der bekehrenden und heiligenden Lebenskraft aus Gott sich zu verbinden. Dagegen finden wir sehr schön und in ihren Grundzügen auch wahr die Schilderung, welche Kruse von einem religiös gebildeten Taubstummen macht, wenn er sagt, der religiös gebildete Taubstumme erkenne auch ohne tiefe Intelligenz in allem und allem den lebendig waltenden und schaffenden Gott, er glaube mit dem festesten Sinne eine Vorsehung und gefalle sich besonders darin, die Wege und Fingerzeige der Vorsehung zu suchen und zu erkennen. Er leite alles von Gott ab und übertrage gerne seine religiöse Anschauung auf alle Dinge. Er liebe es, in allem zu ihm hinaufzuschauen, seine Blicke von dem Veränderlichen und Hinfälligen auf das Ewige und Unveränderliche zu wenden und Gott als den Urquell alles Wahren, Schönen und Guten zu wissen. Die Größe und Unerforschlichkeit des Wesens Gottes vermehre seine Bewunderung und Ehrfurcht, und gleichwie er seine Weisheit, Güte und Macht mit freudigem Gefühle erkenne, sei er auch voll dankbaren und hingebenden Sinnes und werfe auch in der größten Verlegenheit sein Vertrauen nicht weg. Die Religion biete dem Taubstummen eine ebenso ergiebige Quelle des Trostes, der Beruhigung und Beseligung, als eine mächtige Stütze seines moralischen Sinnes dar. Sie sei die intensive Stärke seiner sittlichen Überzeugung, wie die eigentliche Wurzel seines Sinnes und Lebenswandels. Sie flöße dem Taubstummen erst den Sinn der Uneigennützigkeit und wahren Liebe ein, bewahre ihn am besten vor Hochmuth und Stolz, wie vor übermäßigem Gefühle, sie mildere seine zu harten Urtheile über andere, ebne seine Schroffheiten

und beseitige seine unerträgliche Indolenz. Sie gebe der Sittenlehre erst ihren völligen inneren Gehalt, reinige die Tugend von dem ihr noch anklebenden Rost der materiellen Interessen, sie sei allein im Stande, den Sinn auch der simpelsten Menschen zu heben und zu veredeln.

I. Sorge für die Erhaltung der erreichten religiösen Ausbildung des Taubstummen.

Je mehr aber dazu erfordert wird, dem Taubstummen eine religiöse Ausbildung zu geben, desto ernster ist auch die Frage zu prüfen, wie die in der Schule erreichte religiöse Ausbildung des Taubstummen nach seinem Austritt aus derselben bei ihm erhalten und noch gefördert werden könne. Kruse sagt in dieser Beziehung: „Das Institut suche es bei den Meistern der taubstummen Lehrlinge zu bewirken, daß sie denselben nicht nur erlauben, Antheil an den sonntäglichen Andachtsstunden des Instituts zu nehmen, sondern sie allenfalls anhalten, denselben regelmäßig und zu vorgeschriebenen Stunden beizuwohnen. Von einigem Nutzen würden auch ein eigens für Taubstumme geschriebenes Andachtsbuch und ein Sonntags- oder Unterhaltungs-Blatt sein, welch letzteres aber so abgefaßt sein müßte, daß der Taubstumme unmittelbar durch den Inhalt gereizt würde, seine Mußestunden ihrer Lektüre zu widmen.“ Was Kruse hier gesagt hat, ist richtig und bleibt eine Aufgabe solcher, welche dieselbe zu lösen vermögen. Auch dienen die in Gmünd erscheinenden „Blätter für Taubstumme“ diesem Zwecke in anerkennungswerther Weise. Das beste aber, was für die ausgetretenen Zöglinge geschehen kann, muß für sie vorbereitend in der Schule selbst schon geschehen, und zwar durch einen gründlichen Unterricht, der sie befähigt, später die h. Schrift und religiöse Schriften selbst zu lesen und so auch in der religiösen Erkenntniß immer mehr zu wachsen und sich im Geiste zu erbauen. Möge auch um dieser Rücksicht willen die Wissenschaft der Taubstummenbildung immer weiter fortschreiten!

Sechster Abschnitt.

Der Rechen-Unterricht bei Taubstummen.

Dieselben Ursachen, die den Rechen-Unterricht in den Volksschulen zum Bedürfniß machen, sprechen auch für die Behandlung des Rechen-Unterrichts bei Taubstummen, und es ist auch bei diesen nicht nur der formale, sondern auch der materiale Zweck des Rechnens bedeutungsvoll. Es sind aber die Urtheile über diesen Unterricht sehr verschieden. Die Einen sprechen über ihn, wie über ein Fach, das in seiner Behandlung bei Taubstummen beinahe gar nichts spezifisch Eigenthümliches, von der Behandlung bei Vollsinnigen Unterschiedenes habe, und dessen Betreibung auf den einzelnen Stufen sich für jeden Lehrer wie von selbst verstehe. Andere finden die Anleitung über dieses Fach so schwierig, daß sie lieber stillschweigend daran vorübergehen und dasselbe gar nicht zu berühren wagen. Da wir Letzteren nicht gleichen wollen, so fassen wir ins Auge

A. Die seitherigen Anleitungen zum Rechen-Unterricht der Taubstummen.

Obgleich schon manche Schriften erschienen sind, die über Taubstummen-Unterricht sich ausgesprochen haben, so sind es doch, so viel uns bekannt ist, bis jetzt nur fünf Autoren, nämlich: Graser, Schwarzer, Czech, Kruse und Riecke gewesen, die auch das Rechnen bei Taubstummen besprochen haben, und auch unter ihnen ist nur das, was Riecke geschrieben hat, eine wirkliche Anleitung zu diesem Unterrichte zu nennen. Und doch verursacht gerade auch der Rechen-Unterricht den Taubst.-Lehrern seine besondern Schwierigkeiten, und wir hoffen uns

sicher den Dank der Taubstummen-Lehrer zu verdienen, wenn wir auch diesem Gegenstande eine vollständigere, befriedigendere Besprechung widmen. Zuvor aber deuten wir kurz an, was Andere in dieser Beziehung dargelegt haben, und betrachten

a) Die Graser'sche Anleitung.

Graser hat in seinem Werke „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme" dem Rechen-Unterrichte die Seiten 173—177, aber schon von diesen die Seiten 173—175 der bloßen Feststellung der Zahlbegriffe und deren Bezeichnung gewidmet. Dann sagt er pag. 176, habe der Schüler einmal das Zählen begriffen, so müsse er noch die ersten Elemente des Rechnens, nämlich das Zusammensetzen und Theilen erlernen. Beides müsse er aber anfangs praktisch und augenscheinlich erlernen, bis er sich davon die Zahlengrößen mit dem innern Vorstellungsvermögen abstrahire und dann ohne Hinblick auf die zu berechnende Materie geübt werden könne. Seien zwei Grundrechnungsarten, nämlich Addiren und Dividiren etwas eingeübt, dann können Multipliziren und Subtrahiren geübt werden und zwar jenes als einfaches Addiren derselben Zahl und dieses als ungleich bestimmtes Dividiren. Im ersten Fall müsse daher der Lehrer anfangs die zu multiplizirende Zahl so oft unterstellen, als der Multiplikator fordere, damit die Form des Addirens genau genommen werde. Im zweiten Fall aber müsse der Lehrer das Abzuziehende nur als einen bestimmten ungleichen Theil des Ganzen ansehen. Sei nun auch diese Übung weit genug fortgesetzt, so müsse die der Brüche folgen, aber nicht weiter fortgesetzt werden, als zur Erkenntniß der Theilung des Ganzen in seine verschiedenen gleichen Theile erforderlich sei. Hier sei aber wieder der Unterricht an einer Materie oder an einem Gegenstande vorzunehmen. Am besten tauge hiezu ein Apfel wegen seiner runden Figur, weil von da an so ganz natürlich auf die Theilung des Kreises übergegangen werden könne, die wir bei der Zeitmessung nöthig haben. Die Theilung des Ganzen in ungleiche Zahlen aber geschehe am vortheilhaftesten an geradlinigten Körpern. Bei dieser Gelegenheit müsse dem Schüler auch zugleich die Kenntniß der üblichen Maße beigebracht werden. Auch sei es hier nothwendig, die Erklärung der Maße und ihrer Benennungen von ihrem eigentlichen Ursprunge herzuleiten, z. B. Schuh von Mannesschuh, Ellenmaß von Ellenbogen, Klafter von

umklaftern. Nach diesen Übungen müsse zum Rechnen auf der Tafel geschritten werden. Dasselbe habe, wenn es nach den Grundsätzen der Elementarschule betrieben werde, von nun an gar keine Schwierigkeit mehr. So weit Graser. Wir sind überzeugt, daß aus der Graser'schen Anleitung kein Taubstummen-Lehrer lernen wird, wie er das Rechnen bei Taubstummen zu behandeln habe, um zu einem erheblichen Resultate zu gelangen.

b) Die Czech'sche Anleitung.

Czech gibt in seiner „Versinnlichten Denk- und Sprachlehre" pag. 153 ff. die Gattungen der Zahlwörter an und bezeichnet die Art und Weise, wie die Beschaffenheit dieser Gattungen mimisch ausgedrückt werden könne, übt dann pag. 156 f. die Zahlbegriffe bis 100 ein, gibt pag. 158 eine Tabelle, um den Werth einer Million, und pag. 159 eine Anleitung, um den Werth einer großen Zahl, z. B. einer aus sieben zählenden Ziffern bestehenden Summe anzudeuten. Wir möchten schon hier fragen: Wozu diese Ausdehnung? Seite 190 f, übt er die Ordnungszahlen und ihre Bezeichnung ein, was aber für das Rechnen keinen besondern Werth hat. Dann gibt er pag. 195 bis 205 Winke zum Verfahren bei der Addition und Subtraktion und p. 398—403 Andeutungen zum Verfahren bei der Multiplikation und Division. Was die Addition betrifft, so verlangt er erstens Bestimmung der Zahlen von 1—9 und Addition der Zahlen 1—9 zu 1—9. Dann läßt er je 2 Posten zusammenzählen und gibt das arithmetische Zeichen der Addition, läßt hierauf die zusammengestellten Posten numeriren, jedoch nicht mehr einzeln, sondern in Verbindung, und die Summe der Einheiten durch Gebärden, durch Ziffern, durch die Buchstabenschrift und auch mündlich ausdrücken. Nach diesen Übungen gibt er dem Schüler Posten von Einer Ziffer, jedoch nicht mehr in progressiv steigender oder fallender Ordnung, sondern außer der Ordnung, und zeigt, wie hier die Addition vollzogen werde. Endlich zeigt er solches Verfahren an Posten, die aus Zahlen mit mehreren Stellen bestehen.

Czech zeigt hier allerdings, wie man addiren könne und wie am Ende eine Addition beliebiger Art ausgeführt werde. Aber seine Veranschaulichung der Sache gründet sich schon von Anfang an auf die höchst ungesicherte Illusion von der unfehlbaren Wirkung mimischer Belehrung und Bezeichnung und ist mehr eine innere Abstraktion aus den Resultaten vielfacher

Beispiele, denn eine sachliche Grundlage zur Erklärung und Nachweisung des Gesetzes der Operation. Auch die Stufenfolge ist nur auf äußere Gründe (Rücksichten auf die Stellenanzahl der einzelnen Posten), nicht auf innere (Rücksichten auf die Beschaffenheit der einzelnen Additionsgeschäfte) gebaut, und auf ähnliche Weise ist auch die Subtraktion behandelt. Wir müssen aussprechen, daß auf dem Czech'schen Wege die Anstände, die der Unterricht im Addiren und Subtrahiren sonst haben könnte, für den diesfallsigen Unterricht bei Taubstummen nicht gehoben sind.

Czechs Andeutungen zum Verfahren bei der Multiplikation sind zunächst eine Anleitung zur Erlernung des Einmaleins, wozu auch die sogenannte Pythagoräische Tafel noch ein Veranschaulichungsmittel sein soll. Hierauf sagt er, nachdem der Taubstumme in der wechselseitigen Verständigung mittelst der Ton- und Schriftsprache so weit vorgerückt sei, daß man sich ihm dadurch, wie jedem vollsinnigen Kinde mittheilen könne, so sei dem Lehrer rücksichtlich des weiteren Verfahrens bei der Multiplikation, wie auch aller folgenden Rechnungsarten nichts anderes anzuempfehlen, als ein zu befolgender rationeller und konsequenter Gang mit steter Berücksichtigung der Entwicklung und Übung des Denkvermögens des Schülers und des praktischen Nutzens, der für ihn einst aus der Kenntniß des Rechnens entspringe, weßhalb auch das Kopfrechnen bei der Bildung des Taubstummen nicht übergangen werden solle. Daß hiemit nach Erlernung des Einmaleins für das Multipliziren eigentlich gar keine weitere Anleitung gegeben sei, ist klar, und so sind auch von Czech hinsichtlich der Division zwar die Ausdrücke: Dividendus, Divisor, Quotient, Rest, Ganze, Theile u. s. f. angedeutet, aber einen Weg, wie der Taubstumme das Divisionsgeschäft in den einzelnen Stufen zu veranschaulichen und vorzunehmen habe, sucht man vergeblich. Sodann aber schließt Czech, indem er sagt, da die Proportionsrechnung oder Regel de tri, wie auch die verschiedenen Anwendungen derselben, als: Kettenrechnung, Gesellschaftsrechnung u. s. f. bei vorausgesetzter Kenntniß der vier Rechnungsarten für den Taubstummen keine Schwierigkeit habe und nebstbei mit zunehmender Sprachkenntniß das Bedürfniß einer eigenthümlichen Behandlung des Taubstummen beim Unterrichte im Rechnen immer mehr schwinde, so halte er eine ausführliche Erklärung des Verfahrens bei diesen Rechnungsarten für den bereits routinirten Lehrer nicht für unumgänglich nothwendig. Dies scheint uns genau besehen eine vornehme Ausrede zu sein, um sich

nicht die Blöße geben zu müssen, seine Unfähigkeit in der wirklichen Nachweisung der Sache eingestehen zu müssen. Denn daß der Rechenunterricht an den Taubstummen-Lehrer von Anfang bis zu Ende noch besondere Anforderungen stellt, die bei dem Rechenunterricht der Vollsinnigen nicht so stark hervortreten, weiß jeder Taubstummen-Lehrer, der diesen Unterricht praktisch zu behandeln hat, und ein solcher sieht sich wenig erbaut durch die Czech'schen Voraussetzungen und Illusionen. Hat aber Czech durch seine Andeutungen nur eine sprachliche Aufgabe erfüllt, so hat er durch sie für diesen Zweck viel zu wenig gesagt. Merkwürdig ist es, daß sowohl bei Graser als bei Czech die Andeutungen über das Rechnen so in den Verlauf des Sprachunterrichts hineinfallen, daß sie gleichsam Theile ihres Sprachunterrichts sind und durch sie der Grundsatz, daß alles im Sprachunterricht sei, in die famoseste, aber auch grellste Erfüllung getreten ist. Auch von der Czech'schen Ausführung müssen wir sagen, sie biete dem Taubstummen-Lehrer für die Behandlung des Rechen-Unterrichts wenig Gewinn.

c) Der Kruse'sche Weg.

Kruse widmet in seinem Werke: „Über Taubstumme, Taubstummen-Bildung und Taubstummen-Anstalten" der Zahlenlehre die drei Seiten 252 bis 254. Auf den zwei ersten Seiten führt er den Taubstummen zu den Zahlbegriffen 1—100 und gibt die Bezeichnung derselben, lehrt auch die Versinnlichung derselben durch das Denzel'sche Zahlenbrett, führt einige Additionen und Multiplikationen innerhalb des ersten Zehners aus und gibt die zifferartige Bezeichnung der Zahlbegriffe 1—100. Dann sagt er auf der 254sten Seite, es folge nun das Zusammen- und Abzählen mit den Ziffern immer durch 2, 3, 4, 5 u. s. f. erweitert oder vermindert. Z. B. , 24, 6, 8; 1, 3, 5, 7, 9; 1, 4, 7, 10, 13 u. s. f.; 20, 18, 16, 14, 12, 10 u. s. f. oder 29, 27, 25, 23, 21 u. s f., 19, 16, 13, 10 u. s. f. und dann erst von 100, 98, 96, 94 u. s. f. In gleicher Fortschreitung folge das Vermehren, z. B. $1 \times 1 = 1$, $2 \times 1 = 2$, $3 \times 1 = 3$ u. s. f., $1 \times 2 = 2$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 2 = 6$ u. s. f. Das Theilen mittelst der Ziffern geschieht auf folgende Weise: Wie vielmal ist 2 in 10 enthalten? a) durch Zuzählen: $2 + 2 = 4 + 2 = 6 + 2 = 8 + 2 = 10$; b) durch Abzählen: $10 - 2 = 8 - 2 = 6 - 2 = 4$ u. s. f., c) durch Vermehren: $2 \times 1 = 2$, $2 \times 2 = 4$

$2 \times 3 = 6$ u. s. f. Nach diesen mehr einleitenden arithmetischen Übungen, wozu wenigstens 1 bis 2 Schuljahre erforderlich seien, fange das schriftliche Rechnen an, wobei man aber erst benannte Zahlen geben müsse, weil das Rechnen dadurch den Kindern interessanter gemacht werden könne und sie dabei Anwendung und Nutzen jeder Aufgabe leicht einsehen lernen können. Daß sie hiebei mit Münze, Maß und Gewicht bekannt gemacht werden müssen, verstehe sich von selbst. Zu leichterer und schnellerer Operation beim Multipliziren und Dividiren sei das Auswendiglernen des Einmaleins nöthig, weil das Multipliziren eigentlich doch nur ein abgekürztes Addiren, sowie das Dividiren ein abgekürztes Subtrahiren sei. Hiebei sei noch zu erinnern, daß mit dem schriftlichen Rechnen das Kopfrechnen stets vereinigt werden müsse, damit beides innig Hand in Hand mit einander gehen müsse. Nun komme die Reihe an die Regel de tri oder Regel vom Dreisatz in ganzen Zahlen. Dann folge die Bruchrechnung oder die vier Spezies in Brüchen. Jedoch die allgemeinsten Begriffe müssen schon früher beigebracht werden. Z. B. 26, 13, $6^1/_2$, $3^1/_4$, $1^5/_8$; 42, 21, $10^1/_2$, $5^1/_4$, $2^5/_8$. Nach dem Dreisatz in gebrochenen Zahlen folgen verschiedene Rechnungsarten, als: Zinsrechnungen, Gesellschaftsrechnungen u. s. f. Dies ist die Kruse'sche Anleitung zum Rechen-Unterrichte für Taubstumme. Wir sind überzeugt, daß Kruse's Anleitung keinem einzigen Taubst.-Lehrer, der den Rechen-Unterricht zu geben hat, genügen wird, und daß die Taubst.-Lehrer nichts verloren hätten, auch wenn Kruse über das Rechnen nichts gesagt hätte.

d) Der Schwarzer'sche Weg.

Schwarzer sagt über die Nothwendigkeit und den Nutzen des Rechnens, das Rechnen mache einen wesentlichen Theil im Unterrichte und in der Erziehung des Taubstummen aus. Als brauchbares Mitglied des Staates habe er sich selbst zu versorgen. Er müsse die Mittel, welche ihm sein Erwerbsfach gewähre, nach seinen Bedürfnissen berechnen können. Er komme in die Berührung mit verschiedenen Menschen, wo es darum zu thun sei, nicht übervortheilt zu werden. Er habe Rechte, wie sein Bruder. Wenn er diese kenne und berechnen könne und in gleichen Verhältnissen mit jedem andern Menschen stehe, dann sei er gerecht in seinen Forderungen und werde ein verträglicher Mensch. Die

moralischen Folgen, die Schwarzer von dem Rechnen können ableitet, werden wenig andere sicher mit ihm hoffen.

Sodann lehrt Schwarzer die mimische Bezeichnungsweise der Zahlgrößen und sagt dann, nach dem Stufengange lerne der Taubstumme die vier Spezies. Hierauf zeigt er, wie er dem Taubstummen einen richtigen Begriff von diesen Spezies zu geben suche und will zu größeren Aufgaben bis zu den Zahlen von Millionen übergehen. Dann lehrt er die verschiedenen Maßbestimmungen, für welche er die eigene Anschauung von Seiten des Schülers verlangt und hernach die Reduzirung und Resolvirung solcher Maßgrößen. Auf dieses folgt die Erklärung der Brüche und zum Schlusse sagt Schwarzer, das Verwandeln der Brüche, das Aufheben, das Auflösen, das Einrichten, das Reduziren, das Addiren, Subtrahiren, Multipliziren und Dividiren könne nach der nämlichen Rechnungsart, welche in andern Schulen vorkommt, vorgetragen werden. Alles komme nur darauf an, daß der Taubstumme sich einen richtigen Begriff erwerbe, einen guten Grund lege und mit Einsicht arbeite. Das Nämliche sei auch zu verstehen von der Regel de tri und von der Gesellschafts-Rechnung. Schwarzer sagt zwar hiedurch einiges, was geschehen und erreicht werden soll; aber auf die Frage, wie solches anzufangen und auszuführen sei, ist er die Antwort schuldig geblieben.

e) Der Riecke'sche Weg.

Riecke beginnt in der vierten Lieferung des Jäger'schen Werkes seine Anleitung zum Rechen-Unterricht für Taubstumme mit mimischer Bezeichnung der ersten Zahlbegriffe. Die Veranschaulichung dieser Zahlbegriffe geschieht durch Marken, Bohnen, Steine und dergl., die Bezeichnung durch Finger, Striche u. s. f. Dann folgt die mündliche Bezeichnung der Zahlbegriffe 1—10, welche noch weiter veranschaulicht und geübt werden. An dieses reihen sich Additionen innerhalb des ersten Zehners, welche noch durch Aufgabenblätter befestigt werden, dann Zerlegungen der Zahlen von 2 bis 10 in ihre Theile, sodann die Subtraktion, Multiplikation und Division innerhalb des ersten Zehners. Multiplikator und Divisor werden durch Kreise, die in einander gezogen sind, und Multiplikandus und Dividendus durch hineingeschriebene Zahlen versinnlicht. Den Schluß bilden praktische Beispiele.

In ähnlicher Weise, wie bisher der erste Zehner, wird dann der Zahlenraum von 1 bis 20 für die vier Spezies verwendet. Hierauf sagt Riecke, seien diese Übungen mit den Zahlen von 1 bis 20 dem Taubstummen geläufig, so sei die Grundlage zum ganzen Kopfrechnen mit den vier Spezies gelegt, und der Lehrer habe, wenn er es sich nicht verdrießen lasse, diese Grundlage recht fest zu legen, viele Zeit für die weiteren Rechnungsübungen gewonnen. Er könne jetzt entweder gleich bis auf 100 fortschreiten oder mit Schwächeren vorerst bis 50, und dieselben Übungen vornehmen, ohne daß gerade eine gleiche Ausdehnung und völlige Erschöpfung nöthig sei. Am Ende dieser Übungen lasse man den Taubstummen das Einmaleins auswendig lernen.

Nun folgen einige Beispiele, um das gewöhnliche Addiren zu zeigen, woran sich das Numeriren von 1—99 anschließt; sodann das Zerlegen größerer Zahlen als 20, dann das Multipliziren einer zweistelligen Zahl, worauf Riecke sagt, hier, wie in den Elementarübungen des Rechnens immer müsse das Kopfrechnen dem schriftlichen Rechnen vorangehen. Erst wenn durch das allein den Verstand bildende, zur Einsicht in die Zahl führende Kopfrechnen eine Übung, sei es Additions-, Subtraktions-, Multiplikations-, oder Divisions-Übung, vollkommen verstanden und eingeprägt sei, dürfe dieselbe auch nach den Regeln des schriftlichen Rechnens vorgenommen werden. Aber auch hiebei müsse gründlich verfahren werden. Nur verstehe es sich von selbst, daß nicht bei jedem Beispiele des schriftlichen Rechnens die Gründe des Verfahrens entwickelt werden können, vielmehr wenn der Taubstumme nur einmal der Gründe bewußt worden sei, das Ausrechnen weiterer Beispiele von selbst in eine mechanische Fertigkeit übergehen müsse.

Nun wird das Addiren weiter gezeigt, aber die Veranschaulichung dafür geschieht hauptsächlich durch die Stellen der Zahlen. Hierauf sagt Riecke, das Rechnen mit benannten Zahlen dürfe nicht lange verschoben werden. Denn es sei anschaulicher, anziehender und praktischer für das Kind, als das Rechnen mit einer reinen Zahl. Deßwegen seien auch bei der letzteren Rechnung sichtbare Gegenstände zu Hilfe genommen worden. Doch seien es immer nur gleichbenannte Gegenstände gewesen. Jetzt solle mit ungleich benannten Zahlen gerechnet werden. Münzen, Maße und Gewichte geben hiezu den zweckmäßigsten Stoff. Riecke betrachtet die Multiplikation für die einfachste Spezies in benannten Zahlen, weßhalb er mit dieser beginnt und dabei

größere Maße in kleinere verwandelt. Dann folgt die Division, bei welcher kleinere Maße in größere verwandelt werden; hierauf Additionen und Subtraktionen ungleich benannter Maße, woran sich noch die Multiplikation und Division anschließt, was aber von Riecke ziemlich kurz abgehandelt wird. Alsdann läßt Riecke Aufgaben aus der Proportionenrechnung oder Regel de tri folgen, welche durch Anwendung der Multiplikation und Division gelöst werden können, dann die Rechnung mit gebrochenen Zahlen, nnd endlich noch die eigentliche Proportionsrechnung mit ihren verschiedenen Anwendungen, als Gesellschafts-Rechnung, Zinsrechnung u. s. f.

Die hier gegebene Rieckesche Auseinandersetzung ist die einzige, der wir als Anleitung zum Rechen-Unterrichte einen Werth beilegen können, und wenn wir auch durch sie uns keineswegs befriedigt finden, so müssen wir ihr doch manches Gute zugestehen. Erstens: Riecke bezeichnet einen methodischen Stufengang, der vom Einfachsten und Leichtesten ausgeht, und in steter Steigerung der Anforderungen auch stetig die Kraft des Schülers zu steigern sucht, und wenn wir auch noch tiefer in das Einzelne einzugehen für nöthig erachten, so müssen doch auch wir, obgleich mit einigen Abänderungen, im allgemeinen den Stufengang wählen, den Riecke vorgezeichnet hat. Sodann fordert Riecke überall klare Veranschaulichung der Sache, um hiedurch den Schüler zur klaren Einsicht derselben zu führen, eine Forderung, deren Wichtigkeit auch wir nicht stark genug betonen können. Aber in der Art und Weise der Veranschaulichung können wir mit Riecke nicht ganz übereinstimmen. Wir unterscheiden hiebei drei Dinge, erstens die Veranschaulichung des Gesetzes und des Verfahrens einer arithmetischen Operation, zweitens die Durchführung und Einübung der Operation selbst, und drittens die Verwendung solcher Operation auf Beispiele des praktischen Lebens. Riecke sucht in manchen Stellen die Veranschaulichung des Gesetzes und Verfahrens einer arithmetischen Operation in der Verwendung solcher Operation auf Beispiele des praktischen Lebens selbst. Wir können dieses nicht billigen. Denn wenn auch die praktischen Beispiele dem Taubstummen einen Nutzen und den Werth solcher Operationen znr Anschauung bringen, so veranschaulichen sie doch nicht die Operation selbst, und soll letzteres geschehen, so müssen auch die Veranschaulichungsmittel solchem Zwecke entsprechen und dürfen den Lehrer nicht

bei den schwierigsten Anständen verlassen. Am schwächsten scheint uns für den Schüler eine Veranschaulichung durch die Stellen der Zahlen zu sein, was auch Riecke selbst, der tiefblickende Methodiker, zugeben wird. Drittens fordert Riecke sehr bestimmt das Kopfrechnen neben dem schriftlichen Rechnen, was auch wir zugeben müssen. Aber wenn er glaubt, das Kopfrechnen müsse überall dem schriftlichen Rechnen vorangehen und dieses begründen, so scheint uns hier eine gleiche Sache vorzuliegen, wie die Frage ist, ob die Lautform oder Schriftform die Grundform der Taubstummen-Bildung sein müsse. Wenn bei Vollsinnigen das Kopfrechnen überall, so weit es möglich ist, dem schriftlichen Rechnen vorausgeht, so finden wir solches natürlich. Ob aber um deßwillen auch bei Taubstummen immer dasselbe Successionsverhältniß einzutreten habe, wäre die Frage. Denn der Taubstumme ist eben kein Vollsinniger, bei dem die hörbare Äußerung der schriftlichen vorauseilt und deßhalb auch das von hörbarer Äußerung getragene freie Denken auch dasjenige zu sein scheint, dem das auf sichtbarer Äußerung beruhende und in ihr sich darstellende erst nachfolgen soll, sondern er ist zunächst an die Auffassung des Sichtbaren gewiesen, und erst seine wachsende Kraft reift hernach auch zur freien Beherrschung in bloß mündlicher Darstellungsweise. Deßhalb schiene es uns für Taubstumme unbedingt der natürlichere Weg zu sein, daß das schriftliche Rechnen dem Kopfrechnen vorausgehe. Dies hätte aber nur dann seinen entschiedenen Werth, wenn es sich darum handeln könnte, die sämtlichen Stufen des einen Rechnens etwa durchführen zu müssen, ehe auch nur die erste Stufe des andern Rechnens betreten werden dürfte. Da aber dieses nirgends gemeint sein kann, sondern nur die Frage bleibt, ob freie mündliche oder schriftliche Behandlung für eine und dieselbe Stufe je die erste und frühere sein soll, so wissen wir uns, was die Anfangsstufen betrifft, weder für die eine noch für die andere als Grundform zu entscheiden. Denn wir wissen aus Erfahrung, daß es oft besser ist, mit der mündlichen, oft auch besser, mit der schriftlichen Behandlung zu beginnen; und auf jeder Stufe muß eben diejenige Behandlung als erste eintreten, die für dieselbe als die natürlichste und förderlichste erscheint. Übrigens aber muß die beiderseitige Behandlung in einem steten Begleitungsverhältniß zu einander stehen, und die Frage, welche Form alsdann die andere überall vorzubereiten habe, scheint uns eine müßige Frage zu sein. Tritt aber einmal die

Rechnung mit ungleich benannten Zahlen und die Schlußrechnung ein, so fällt ohnehin ein solch beziehliches Succeſſionsverhältniß des Kopfrechnens und des ſchriftlichen Rechnens von ſelbſt hinweg, weil dann beide auch ihre beſondern Gebiete, Aufgaben und Auflöſungsweiſen haben. Viertens unterſcheidet Riecke ſehr richtig zwiſchen rationeller Veranſchaulichung und Ausführung einer arithmetiſchen Operation und mechaniſcher Fertigkeit, zu der der Schüler durch die Übungen zu gelangen habe. Auch wir halten dieſe Unterſcheidung feſt und finden die eine ſo wichtig als die andere, ohne durch das beides oft in gleicher Weiſe verdammende Schlagwort „Mechanismus“ uns beirren zu laſſen. Je mehr wir aber unſere Schüler zu mechaniſcher Fertigkeit im Rechnen führen wollen, deſto klarer und rationeller muß die Art und Weiſe ſein, in der wir auf jeder Stufe die Sache veranſchaulichen. Endlich iſt nicht ganz klar, ob Riecke in Betreff der Rechnungen der ſogenannten Regel de tri die Schlußrechnung oder die Proportionen für die Taubſtummen empfiehlt. Sein Ausdruck könnte für das letztere zu ſprechen ſcheinen. Wir ſelbſt halten aber entſchieden die Schlußrechnung allein für die bei Taubſtummen zu wählende Rechenmanier, weil auch in dieſer der ganze Gang des Verfahrens in allen einzelnen Theilen einer Rechnung für den Taubſtummen verſtändlich gemacht werden kann.

B. Die Erforderniſſe und Stufen eines zweckmäßigen Rechen-Unterrichts in der Taubſtummen-Schule.

Wenn wir aber nun ſelbſt zeigen wollen, wie der Rechen-Unterricht bei Taubſtummen zu behandeln ſei, ſo finden wir als die Haupterforderniſſe desſelben erſtens eine ſtreng methodiſch geordnete Stufenfolge und zweitens eine durchgreifende zweckmäßige Veranſchaulichung der einzelnen Operationen, und betrachten nun das für unſere Aufgabe, einerſeits einen zweckmäßigen Stufengang der einzelnen Übungen vorzuzeichnen, andererſeits die Art und Weiſe der fraglichen Veranſchaulichung derſelben nachzuweiſen.

Wir unterſcheiden bei dem Rechen-Unterricht für Taubſtumme drei Hauptſtufen. Die erſte Stufe hat es mit den Grundlagen der vier Spezies, die zweite mit der Durchführung dieſer Spezies, die dritte mit der Verwendung

derſelben in Beiſpielen des praktiſchen Lebens zu thun.

C. Die Aufgaben der erſten Hauptſtufe des Rechen-Unterrichts in der Taubſtummen-Schule.

Die erſte Hauptſtufe hat die Zahlbegriffe 1—20 feſtzuſtellen, ſodann innerhalb dieſes Zahlenraumes die vier Spezies des Rechnens vorzunehmen und noch das Numeriren zu begründen. Sie zerfällt in folgende 10 Aufgaben.

a) Die Feſtſtellung der Zahlbegriffe 1—10.

Der Lehrer wählt zur Veranſchaulichung der Zahlbegriffe a) Körper, z. B. Steine, Würfel, Bohnen und dergleichen, ſpäter auch b) Figuren, z. B. Striche, Kreischen u. ſ. f., aber zur Bezeichnung der Zahlgrößen zuerſt die Finger, ſpäter die geſchriebenen und geſprochenen Zahlwörter und noch ſpäter die Ziffern. Daß dabei der eine Zahlbegriff erſt nach dem andern gegeben werden dürfe, verſteht ſich von ſelbſt, und wie mit den angegebenen Anſchauungsmitteln und in der angedeuteten Bezeichnungsweiſe die Sache behandelt werden müſſe, mag jeder Lehrer von ſelbſt finden. Dagegen müſſen wir ausdrücklich bemerken, daß die Finger nicht als Veranſchaulichungsmittel, ſondern ſtets nur als Bezeichnungsmittel anzuwenden ſind, weil dieſes für den taubſtummen Anfangsſchüler die natürlichſte mimiſche Bezeichnung iſt. Sobald aber der Taubſtumme ſtatt der mimiſchen Bezeichnung die Bezeichnung im Worte zu geben vermag, tritt letztere an die Stelle der erſteren und wird dann Trägerin der Zahlbegriffe. Mit den bezeichneten Anſchauungsmitteln zu wechſeln, iſt nothwendig, um den Taubſtummen darauf zu führen, daß nicht die Gegenſtände ſelbſt, ſondern nur die Anzahl derſelben in den Zahlwörtern bezeichnet werde. Wendet aber der Taubſtumme die Zahlen bei jeder Art dieſer Veranſchaulichungsmittel an, ſo kann man bei den folgenden Aufgaben es bei einem und demſelben Veranſchaulichungsmittel belaſſen.

b) Die Addition innerhalb des ersten Zehners.

Der Lehrer beschränkt sich jetzt auf Ein Anschauungsmittel, z. B. Würfel, legt dann auf die eine Seite einen, zwei, drei, vier bis neun Würfel, auf die andere zuerst je einen, hernach so weit es angeht, je zwei, dann je drei u. s. f. Würfel und läßt sprechen: eins und eins sind zwei, zwei und eins sind drei, drei und eins sind vier u. s. f., dann eins und zwei sind drei, zwei und zwei sind vier, drei und zwei sind fünf u. s. f. Die Beispiele, die hiebei sich ergeben, und deren es 45 sind, werden alle durch Anschauung nachgewiesen und dann (natürlich in Ziffern und mit den erforderlichen arithmetischen Zeichen versehen) dem Taubstummen in ein Heftchen geschrieben und von ihm hinreichend memorirt. Der Lehrer dulde dann nicht mehr das Abzählen der einzelnen Summanden an den Fingern, sondern gewöhne den Schüler schon jetzt daran, die beiden Summanden auf einmal zu übersehen und ihre Summe zu geben. Gut ist es auch, wenn der Lehrer den Schüler die beiden Häufchen der Würfel, welche die Summanden veranschaulichen, sehen und angeben läßt, dann beide Häufchen zusammenstreift und mit den Händen zudeckt und nun von dem Schüler die Summe derselben verlangt. Sind die fraglichen Beispiele hinreichend eingeübt, so werden dem Schüler noch Aufgabenblätter, auf welchen dieselben in gemischter Aufeinanderfolge zusammengestellt sind, zur schriftlichen Bearbeitung übergeben. Der Lehrer mag sich selbst derartige Aufgabenblätter zusammenschreiben, z. B. in folgender Weise:

? Aufgabenblatt zu § 2.

1 + 1 = ?	2 + 4 = ?	6 + 3 = ?	4 + 2 = ?
8 + 1 = ?	3 + 5 = ?	6 + 4 = ?	3 + 3 = ?
6 + 2 = ?	1 + 7 = ?	2 + 6 = ?	3 + 4 = ?
5 + 3 = ?	2 + 1 = ?	2 + 8 = ?	4 + 5 = ?
5 + 4 = ?	9 + 1 = ?	6 + 1 = ?	2 + 7 = ?
1 + 6 = ?	7 + 2 = ?	4 + 3 = ?	ꝛc. ꝛc.

c) Die Subtraktion innerhalb des ersten Zehners.

Zur Veranschaulichung dienen wieder die Würfel. Der Lehrer läßt von jeder Zahl von 10—1 die Summe 1, dann von

jeder Zahl von 10—2 die Summe 2, dann von jeder Zahl von 10—3 die Summe 3 u. s. f. abziehen, legt dabei jedesmal so viel Würfel, als der Minuendus anzeigt, vor den Schüler und gibt diesem mimisch zu verstehen, wie viel Würfel er wegnehmen wolle, vollzieht hierauf dieses Wegnehmen und schreibt die geschehene Operation an die Tafel, z. B. 10 — 1 = 9, 9 — 1 = 8, 8 — 1 = 7 u. s. f. Dann: 10 — 2 = 8, 9 — 2 = 7 u. s. f. Dann: 10 — 3 = 7, 9 — 3 = 6 u. s. f. Gut ist's dann auch, wenn der Lehrer den Schüler das Häufchen Würfel, welches den Minuendus vorstellt, anschauen läßt, dann die verlangte Summe des Subtrahendus davon abzieht und vor dem Schüler offen liegen läßt, den Rest des Minuendus aber schnell mit den Händen bedeckt und dann von dem Schüler die Summe desselben verlangt. Da der Schüler, wenn der Lehrer es gestattet, daß er die einzelnen Zahlgrößen stets an den Fingern abzähle, sich so leicht an dieses der Trägheit dienende und zeitraubende Fingerabzählen gewöhnt und dasselbe auch später nicht leicht aufgeben will, so suche der Lehrer schon in diesen Anfangsstufen dasselbe möglichst zu entfernen und den Schüler an ein einfaches schnelles Zusammenfassen und Zusammenbestimmen der einzelnen Zahlgrößen zu gewöhnen. Die bei diesen Übungen sich ergebenden Beispiele — es sind derselben 55 — sind ebenfalls in des Schülers Zahlenheftchen einzuschreiben, von ihm hinreichend zu memoriren und dann in ähnlichen Aufgabenblättern, wie wir bei der zweiten Aufgabe gezeigt haben, in gemischter Reihenfolge von dem Schüler schriftlich zu bearbeiten.

d) Die Multiplikation innerhalb des ersten Zehners.

Bei der Multiplikation erscheint ein Multiplikandus, ein Multiplikator und ein Produkt. Zur Veranschaulichung des Multiplikandus dienen wieder die Würfel, zur Veranschaulichung des Multiplikators aber nimmt der Lehrer eine Tafel (etwa) aus Pappe, welche etwa 18" lang und 8" breit ist und auf welcher in zwei Reihen neben einander zehn Kreise gezeichnet sind, deren jeder etwa 3" im Durchmesser hat. Diese Tafel heße Multiplikationstafel. Der Lehrer gibt nun dem Sichüler zu verstehen, daß in die Kreise der Multiplikationstafel immer gleichviel Würfel gelegt werden müssen, also entweder je 1, oder je 2, oder je 3 u. s. f. Würfel. Gibt nun der Lehrer das Beispiel 1 × 1 = ?, so füllt er 1 Kreis mit 1 Würfel, deutet

bei dem Multiplikator auf den einen gefüllten Kreis, bei dem Multiplikandus auf den einen darin liegenden Würfel, so daß der Schüler bei dem Multiplikator die Zahl der gefüllten Kreise, bei dem Multiplikandus die Zahl der darin befindlichen Würfel bezeichnet, nimmt dann den Würfel heraus und gibt ihn dem Schüler als das Produkt zur Anschauung, also $1 \times 1 = 1$. Jetzt schreibt er: $2 \times 1 = ?$, legt in die beiden ersten Kreise je 1 Würfel und deutet wieder auf die Frage: $2 \times 1 = ?$ hin. Dann streift er die beiden Würfel zusammen und gibt dem Schüler das dadurch entstandene Häufchen als das Produkt hin, also $2 \times 1 = 2$. Ebenso wird veranschaulicht: $3 \times 1 = 3$, $4 \times 1 = 4$, $5 \times 1 = 5$, $6 \times 1 = 6$, $7 \times 1 = 7$, $8 \times 1 = 8$, $9 \times 1 = 9$, $10 \times 1 = 10$. Hernach in gleicher Weise: $1 \times 2 = 2$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 2 = 6$, $4 \times 2 = 8$, $5 \times 2 = 10$; sodann: $1 \times 3 = 3$, $2 \times 3 = 6$, $3 \times 3 = 9$; $1 \times 4 = 4$, $2 \times 4 = 8$; $1 \times 5 = 5$, $2 \times 5 = 10$; $1 \times 6 = 6$; $1 \times 7 = 7$; $1 \times 8 = 8$; $1 \times 9 = 9$; $1 \times 10 = 10$. Ist die Veranschaulichung geschehen, so werden die angegebenen Beispiele in des Schülers Zahlenheft geschrieben und hinreichend memorirt, bis der Schüler ohne langes Nachdenken sogleich die Produkte angibt. Dann sind auch Aufgabenblätter, ähnlich, wie bei der zweiten Aufgabe, zu geben und auszuarbeiten.

e) Division innerhalb des ersten Zehners.

Die Division innerhalb des ersten Zehners ist nichts Anderes, als eine Zerlegung der Zahlen von 1 bis 10 in ihre Faktoren. Es kommen dabei, wie überhaupt bei jeder Division, in Betracht erstens der Dividendus, zweitens der Divisor und drittens der Quotient. Da die Division eine Aufhebung der Multiplikation ist, so dienen für die Division dieselben Veranschaulichungsmittel, welche der Schüler für die Multiplikation vor sich gehabt hatte, und zwar wie bei der Multiplikation für das Produkt, so bei der Division für den Dividendus die Würfel, und wie bei der Multiplikation für den Multiplikator, so hier bei der Division für den Divisor die Kreise der Multiplikationstafel, und wie bei der Multiplikation die Anzahl der in einen Kreis gefallenen Würfel den Multiplikandus dargestellt hatte, so bezeichnet bei der Division die in einen Kreis fallende Anzahl von Würfeln den Quotienten. Der Dividendus

ist also die Anzahl der in eine bestimmte Anzahl der Kreise der Multiplikationstafel auszutheilenden Würfel, der Divisor die Anzahl der dadurch mit je gleich viel Würfeln gefüllten Kreise und der Quotient die Anzahl der bei erschöpfender gleichmäßiger Austheilung der fraglichen Würfel in die bestimmten Kreise in einen jeden dieser Kreise fallenden Würfel.

Will nun der Lehrer vor dem Schüler das Verfahren der Division innerhalb des ersten Zehners veranschaulichen, so legt er vor den Schüler die Multiplikationstafel, nimmt einen Würfel in die Hand und bedeutet dem Schüler er wolle je einen Würfel, in einen Kreis legen und schreibt an die Tafel: $1 = ? \times 1$. Nachdem er solchen Würfel in den Kreis gelegt hat, fragt er den Schüler, wie viel Kreise er jetzt mit einem Würfel gefüllt finde und schreibt die Antwort an die Stelle des Fragezeichens der Aufgabe, also $1 = 1 \times 1$. Nun nimmt er einen zweiten Würfel, streift ihn mit dem ersten zusammen, daß der Schüler den Dividendus 2 veranschaulicht sieht. Dann sagt er dem Schüler wieder, daß er je einen Würfel in einen Kreis legen wolle, weil die Aufgabe heiße: $2 = ? \times 1$, führt solches aus und fragt den Schüler, wie viel Kreise jetzt je mit 1 Würfel gefüllt seien, und schreibt die Antwort wieder an die Stelle des Fragezeichens der Aufgabe, also $2 = 2 \times 1$. In gleicher Weise werden die Aufgaben gefunden $3 = 3 \times 1$, $4 = 4 \times 1$, $5 = 5 \times 1$, $6 = 6 \times 1$, $7 = 7 \times 1$, $8 = 8 \times 1$, $9 = 9 \times 1$, $10 = 10 \times 1$. Sind diese Beispiele in das Zahlenheftchen des Schülers geschrieben, so geht der Lehrer einen Schritt weiter und bedeutet dem Schüler, daß er jetzt je 2 Würfel in einen Kreis legen wolle und schreibt an die Tafel $1 = ? \times 2$. Er nimmt 1 Würfel und fragt den Schüler, was er mit diesem anfangen solle. Will der Schüler ihn in den ersten Kreis legen, so gestattet ihm solches der Lehrer nicht, sondern weist ihn wieder darauf hin, daß nur je 2 Würfel in einen Kreis kommen dürfen. Wenn nun der Schüler nicht weiß, was in diesem Falle zu thun sei, so bedeutet ihm der Lehrer, man lege ihn neben die Multiplikationstafel. Dann weist er wieder auf die Aufgabe, fragt bei dem Fragezeichen derselben, wie viele Kreise gefüllt worden seien und schreibt die erhaltene Antwort (0) an die Stelle des Fragezeichens. Dann aber weist er wieder auf den neben der Multiplikationstafel liegenden Würfel und bedeutet dem Schüler, auch dies müsse in der Antwort angegeben werden, worauf dann die Antwort entsteht $1 = 0 \times 2 + 1$. Hierauf

nimmt der Lehrer einen zweiten Würfel, legt ihn zu dem ersten und schreibt an die Tafel $2 = ? \times 2$, zeigt auf das Fragezeichen der Aufgabe und fragt dabei nach der Anzahl der Kreise, die mit diesen 2 Würfeln gefüllt werden können und wird leicht die Antwort bekommen $2 = 1 \times 2$. Nun nimmt der Lehrer einen dritten Würfel und schreibt an die Tafel $3 = ? \times 2$. Will der Schüler den dritten Würfel in den zweiten Kreis legen, so wird ihm dies wieder nicht gestattet, sondern derselbe wird neben die Multiplikationstafel gelegt. Dann wird der Schüler leicht finden, daß $3 = 1 \times 2 + 1$ ist. In ähnlicher Weise werden die Angaben veranschaulicht $4 = 2 \times 2$, $5 = 2 \times 2 + 1$, $6 = 3 \times 2$, $7 = 3 \times 2 + 1$, $8 = 4 \times 2$, $9 = 4 + 2 + 1$, $10 = 5 \times 2$. Ferner in ähnlicher Weise $1 = 0 \times 3 + 1$, $2 = 0 \times 3 + 2$, $3 = 1 \times 3$, $4 = 1 \times 3 + 1$, $5 = 1 \times 3 + 2$, $6 = 2 \times 3$, $7 = 2 \times 3 + 1$, $8 = 2 \times 3 + 2$, $9 = 3 \times 3$, $10 = 3 \times 3 + 1$. Ferner $1 = 0 \times 4 + 1$, $2 = 0 \times 4 + 2$, $3 = 0 \times 4 + 3$, $4 = 1 \times 4$ u. s. f., bis alle Zahlen von 1 bis 10 zu Quotienten genommen und alle diesfallsigen Aufgaben durch Veranschaulichung nachgewiesen worden sind. Die veranschaulichten Angaben werden alle wieder in des Schülers Zahlenheftchen eingeschrieben und gut memorirt; dann dem Schüler noch Aufgabenblätter, in welchen solche Beispiele in möglichst gemischter Ordnung zusammengestellt sind, zur weiteren Befestigung des Gelernten in schriftlicher Bearbeitung hingegeben.

Es könnte jetzt auch noch eine Veranschaulichung des Divisors innerhalb des ersten Zehners folgen, bei welchen statt des Divisors, wie in den seitherigen Beispielen, der Quotient gesucht würde, wie derselbe verlangt ist in Aufgaben, wie $1 = 1 \times ?$, $2 = 1 \times ?$, $3 = 1 \times ?$ u. s. f. Wir schieben aber diese Veranschaulichung und diese Übung auf für die zweite Hauptstufe des Rechnens, und begnügen uns indessen mit den seitherigen Übungen, bemerken aber noch, daß wenn die Beispiele der 2. bis 5. Aufgabe von dem Schüler gelöst wurden, wir noch einige Beispiele zur praktischen Anwendung des Verfahrens wünschen, z. B. bei der Addition Beispeile, wie: 8 Hunde und 2 Hunde sind wie viel Hunde? u. s. f., bei der Subtraktion Beispiele, wie: 10 Hunde weniger 3 Hunde sind wie viel Hunde? u. s. f., bei der Multiplikation Beispiele, wie: Wie viele Äpfel sind 3 mal 3 Äpfel? u. s. f., bei der Division Beispiele, wie: 10 Äpfel sind wie viel mal 5 Äpfel? u. s. f.

f) Vermischung der seitherigen Beispiele des Rechnens.

Diese Aufgabe erfordert keine neue Veranschaulichung, sondern nur eine vielfältige Mischung der in der 2. bis 5. Aufgabe vorgekommenen Beispiele, was am besten durch geeignete Aufgabenblätter geschieht.

g) Feststellung der Zahlbegriffe 1—20.

Diese Aufgabe unterscheidet sich von der ersten nur in dem Umfang des Zahlenraumes, der hier ein größerer ist. Die Rücksichten aber und die Art und Weise der Veranschaulichung und der Bezeichnung sind dieselben, wie dort, weßhalb hier nur noch das zu bemerken ist, daß hier die Zahlen von 11 bis 20 noch nicht als eine Zusammensetzung von Zehnern und Einheiten, sondern ebenso, wie die von 1 bis 10, nur als Einheitensummen behandelt werden, woran sich der Schüler besonders um der nun folgenden Aufgabe willen gewöhnen muß.

h) Einführung des Schülers in die vier Spezies des Rechnens innerhalb des ersten und zweiten Zehners.

Diese Aufgabe ist von der 2. bis 5. unter b bis e nur durch den Umfang des behandelten Zahlenraums verschieden, die Behandlung der Sache aber, d. h. der Veranschaulichung, der Bezeichnung, des Einschreibens in das Zahlenheftchen, des Memorirens des Eingeschriebenen, des gemischten Abfragens der Beispiele und der Ausarbeitung der Aufgabenblätter, auch der Anwendung auf praktische Beispiele ist ganz die dort gezeigte, wobei natürlich eine Spezies nach der andern vorzunehmen ist.

i) Vermischung der Beispiele der vier Spezies innerhalb des ersten und zweiten Zehners.

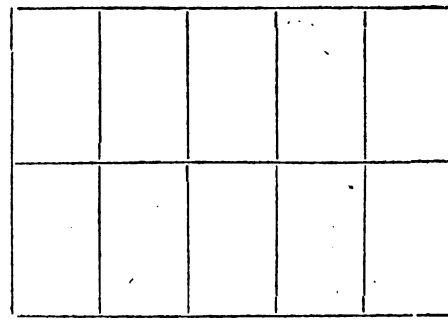
Wie die Aufgabe unter f sich an die unter b bis e anschloß, so schließt sich die unter i an die unter h an und wird hauptsächlich durch Aufgabenblätter ausgeführt, auf welchen die betreffenden Beispiele in möglichster Mischung zusammengestellt sind.

k) Einführung des Taubstummen in das Dezimalsystem.

Bisher wurden die Zahlen durch die Würfel veranschaulicht. Durch diese läßt sich allerdings die Größe der seitherigen Zahlen darstellen, weßhalb sie für die seitherigen Aufgaben die passendsten Anschauungsmittel waren; aber für die Verhältnisse des Dezimalsystems, die dem Schüler jetzt im Interesse der darauf folgenden Stufen des Rechnens zur Anschauung und zur Erkenntniß kommen müssen, bilden sie ein unzweckmäßiges Anschauungsmittel. Auch das von Kruse erwähnte Denzel'sche Zahlenbrett ist nicht passend genug. Das Anschauungsmittel, welches die Sache klar darstellen soll, muß aus Körpern bestehen, welche einzeln gezählt und für die Zwecke des Rechnens verwendet werden können, und welche in ihren eigenen Raumverhältnissen die Dezimalverhältnisse der Zahlen darstellen. Wir empfehlen hiezu folgende aus Pappe verfertigten Zahlentäfelchen in Form von Parallelogrammen. Erstens Täfelchen, welche 7 Linien lang und 4 Linien breit sind, von jetzt an die Einheiten darstellen sollen und darum Einheitentäfelchen heißen. Zweitens Täfelchen, welche 2 Zoll lang und 14 Linien breit sind, und deren Breite durch eine Linie in 2 Hälften und deren Länge durch 4 Linien in 5 gleiche Theile getheilt ist. Diese Täfelchen dienen jetzt zur Darstellung der Zehner und heißen deßhalb Zehnertäfelchen. Also:

Zehnertäfelchen.

Einheitentäfelchen.



Drittens Tafeln, welche 7 Zoll lang und 4 Zoll breit sind und durch Linien, ähnlich wie die Zehnertäfelchen, in 10 gleiche und

den Zehnertäfelchen gleichgroße Theile getheilt sind, jetzt zur Veranschaulichung der Hunderter dienen und Hundertertafeln heißen. Viertens noch Tafeln, welche 2 Fuß lang und 14 Zoll breit sind und durch Linien in 10 den Hundertertafeln gleich große Theile getheilt sind, jetzt zur Veranschaulichung der Tausender dienen und Tausendertafeln heißen. Tafeln für noch höhere Dezimalstellen anzufertigen, wäre kaum ausführbar, ist aber auch überflüssig, weil schon durch die bezeichneten Zahltäfelchen die Beschaffenheit des Dezimalverhältnisses in den niedrigsten Stellen hinreichend zur Anschauung kommt und dadurch schon der Schüler zur Erkenntniß geführt wird, daß immer die nächsthöhere Stelle bei gleicher Ziffer das Zehnfache der ihr nächsten niedrigern Stelle enthalte.

Will nun der Lehrer den taubstummen Schüler in das Numeriren einführen, so legt er vor ihn zuerst 1, 2, 3, 4, 5 u. s. f. Einheitentäfelchen und läßt ihn sprechen: eins, zwei, drei, vier, fünf, u. s. f. Dann legt er vor ihn 1, 2, 3, 4, 5 u. s. f. Zehnertäfelchen und läßt ihn wieder sprechen: eins, zwei, drei, vier, fünf u. s. f. Dann ebenso Hundertertafeln und Tausendertafeln und läßt ihn auch bei diesen sprechen: eins, zwei, drei, vier, fünf u. s. f. Jetzt bedeutet er dem Schüler, daß man zwar diese verschiedenartigen Täfelchen einzeln zählen und durch eins, zwei, drei, vier, fünf u. s. f. bezeichnen könne, daß aber dieselben doch sehr ungleich groß seien, und daß man je auf eine größere Tafel zehn ihr nächstfolgende kleinere Täfelchen legen könne, um sie gerade zuzudecken, was auch die geschehene Linieneintheilung andeute, und daß also eine größere Tafel stets das Zehnfache der ihr zunächst folgenden kleineren Tafel sei. Jetzt verwendet er wieder die Einheitentäfelchen und läßt sprechen: eins, zwei, drei, vier, u. s. f., und bezeichnet diese Einheitensummen durch 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Dann verwendet er die Zehnertäfelchen, läßt sprechen: eins, zwei, drei, vier u. s. f. und bezeichnet die Zehnersumme durch 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. Ebenso bezeichnet er hernach die Hundertersumme durch 1.., 2.., 3.., 4.., 5.., 6.., 7.., 8.., 9.., 10.., und die Tausendersumme durch 1..., 2..., 3..., 4..., 5..., 6..., 7..., 8..., 9..., 10... Die Andeutung des Verhältnisses als Zehner, Hunderter und Tausender durch Punkte ist anfangs dem Gebrauch der Nullen vorzuziehen, weil später, wenn z. B. Einheiten und Zehner mit einander verbunden

werden, wie in 24, bei dem Anschließen der Bezeichnung der Zehner ein Wegstreichen des Punktes und ein Ersatz desselben durch die Einheitensumme erfolgt, und dann, wenn keine Einheiten gegeben wären, der Punkt durch eine Null ersetzt würde, wie in 30, und so für den Schüler bei der Bildung derartig verbundener Zahlen stets ein Wegstreichen der Punkte und ein Ersatz derselben durch Ziffern, also ein gleichartiges Verfahren eintreten könnte.

Nun werden Aufgabenblätter ausgearbeitet, in welchen verlangt wird, der Schüler solle für die obigen Zahlenangaben, die ihm in gemischter Ordnung vorgelegt werden, die Zahlnamen angeben, z. B. 8 sind 8 Einheiten, 4 . sind vier Zehner, 6 . . sind 6 Hunderter u. s. f. Hernach Aufgabenblätter, in welchen von dem Schüler verlangt wird, er solle für gegebene Zahlnamen die oben gezeigte Bezeichnung angeben, z. B. 4 Einheiten = 4, 8 Zehner = 8 ., 9 Hunderter = 9 . . u. s. f.

Dann wird der Schüler zum Begriff zweistelliger Zahlen geführt. Der Lehrer legt etwa 4 Zehnertäfelchen und 7 Einheitentäfelchen vor den Schüler, läßt zuerst die 4 Zehnertäfelchen bezeichnen durch 4 ., dann die 7 Einheitentäfelchen durch 7, streift hernach beide Häufchen neben einander und bedeutet dem Schüler, daß ebenso auch die Bezeichnung derselben an einander angeschlossen werde. Hierauf löscht er den Punkt der Zehnerbezeichnung aus und schreibt an dessen Stelle die Bezeichnung der Einheiten (also 47). In ähnlicher Weise wird noch von mehreren zweistelligen Zahlen, die nur aus zählenden Ziffern bestehen, der Begriff ihres Werthes und ihre Bezeichnung nachgewiesen, und nachdem der Schüler gefunden hat, daß bei solcher Behandlung jedesmal der frühere Punkt der Zehnerbezeichnung durch die Ziffer der Einheitensumme ersetzt werde, so werden ihm jetzt auch Zehnersummen ohne Einheitensummen hingegeben. Da ist dann der Schüler leicht dahin zu führen, daß er den Punkt der Zehnerbezeichnung in der Einheitenstelle durch eine Null zu ersetzen und zu bezeichnen lernt, wie in 50, 60, 80 u. s. f. Auf dieses werden dem Schüler Aufgabenblätter zur Bearbeitung hingegeben, auf welchen die Zahlen 11 bis 99 in reichster Mischung zusammengestellt sind und für welche dann der Schüler angeben soll, wie viel sie Zehner und Einheiten ausdrücken, z. B. 74 = 7 Zehner und 4 Einheiten; hernach Aufgabenblätter, in welchen der Schüler für Zahlen innerhalb 11 bis 99 die gewöhnlichen Namen angeben soll, z. B. 15 =

fünfzehn, 45 = fünf und vierzig. Ist der Schüler hierin geübt, so hat er für die Zahlen von 1 bis 100 die Namen derselben in ihrer geordneten Reihenfolge anzugeben. Ist hiebei noch eine Veranschaulichung nöthig, so geschieht sie durch die Einheiten- und Zehnertäfelchen, hernach aber wird diese Übung auch ohne diese Täfelchen ausgeführt.

In ähnlicher Weise, wie hier die zweistelligen Zahlen, werden hierauf die dreistelligen behandelt, hernach auch vierstellige und zum Schluß noch Zahlen von 1, 2, 3 oder 4 Stellen in gemischter Aufeinanderfolge den Schülern zur Bezeichnung vorgelegt. Einer Ausdehnung solcher Übung in noch weitere Stellen bedarf es nicht; denn das Gesetz der Sache ist schon durch die bisherigen Übungen klar genug gemacht. Mit dem Schluß dieser zehnten Uebung ist aber auch die erste Hauptstufe des Rechnens durchschritten.

D. Die Aufgaben der zweiten Hauptstufe des Rechen-Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Die zweite Hauptstufe hat die vier Spezies des Rechnens in unbenannten Zahlen durchzuführen. Es handelt sich hiebei um die Einführung des Schülers in die Regeln der Addition, der Subtraktion, der Multiplikation und der Division in unbenannten Zahlen.

a) Die Aufgaben des Addirens in unbenannten Zahlen.

1. Aufgabe: Addition zweier Summanden, von welchen der erste nur aus Zehnern, der andere nur aus Einheiten besteht, z. B. $70 + 4 = ?$ Die Zehner werden durch die Zehnertäfelchen, die Einheiten durch die Einheitentäfelchen veranschaulicht. Dann findet der Schüler leicht, daß die Gesammtsumme die Zahl der Zehner unverändert läßt, und nur die Null der Zehnersumme durch die Ziffer der Einheitensumme ersetzt wird, also $70 + 4 = 74$ ist. Nachdem in einigen Beispielen diese Sache veranschaulicht worden ist, werden die hiezu bestimmten Aufgabenblätter, welche nur Beispiele der hier gezeigten Gattung enthalten, von dem Schüler ausgearbeitet.

2. Aufgabe: Addition zweier Summanden, von welchen der erste aus einer zweistelligen Zahl, deren beide Ziffern zählende sind, und deren zweite aus einer Einheitensumme besteht, die aber mit der Einheitensumme des ersten Summanden zusammen höchstens 9 beträgt, z. B. 64 + 3 = ? Der Lehrer legt zur Veranschaulichung dieses ersten Summanden 6 Zehnertäfelchen und 4 Einheitentäfelchen zusammen, dann zur Veranschaulichung des zweiten Summanden noch 3 Einheitentäfelchen besonders zusammen, streift dann die beiden Häufchen der Einheitensummen zusammen und erklärt das Entstandene für die Gesammtsumme, also 64 × 3 = 67. Hierauf werden diesfalls eingerichtete Aufgabenblätter ausgearbeitet.

3. Aufgabe: Addition zweier Summanden, von welchen der erste aus einer nur zählende Ziffern enthaltenden zweistelligen Zahl, der andere aus so viel Einheiten besteht, daß die Gesammtsumme der beiderseitigen Einheiten einen neuen Zehner ergibt, z. B. 34 × 6 = ? Die Veranschaulichung der beiden Summanden geschieht, wie in der 2. Aufgabe. Zählt dann der Schüler die zusammengestreiften Einheitentäfelchen zusammen, so findet er, daß es derselben 10 sind. Nun nimmt der Lehrer ein neues Zehnertäfelchen und legt die 10 einzelnen Einheitentäfelchen so auf dasselbe, daß es von ihnen gerade bedeckt wird. Dann bedeutet er dem Schüler, daß die 10 Einheitentäfelchen gleich seien einem Zehnertäfelchen und daß man um deßwillen die 10 Einheitentäfelchen bei Seite lege und sie durch ein Zehnertäfelchen ersetze, welches dann zu den früheren Zehnertäfelchen gelegt wird. So findet der Schüler leicht, daß z. B. 34 + 6 = 40 sei. Aufgabenblätter führen solches noch weiter aus.

4. Aufgabe: Additionen zweier Summanden, von welchen der erste aus einer nur zählende Ziffern enthaltenden zweistelligen Zahl, der andere aus so viel Einheiten besteht, daß die beiden Einheitensummen mehr als 10 ausmachen, z. B. 46 + 7 = ? Zuerst werden die beiden Summanden, wie in der 2. und 3. Aufgabe veranschaulicht, dann die beiden Häufchen der Einheiten zusammengestreift, 10 Einheitentäfelchen wieder durch ein neues Zehnertäfelchen ersetzt und die noch übrigen Einheitentäfelchen an die gesammten Zehnertäfelchen gerückt, wornach es dem

Schüler sogleich anschaulich werden muß, daß z. B. 46 + 7 = 53 sei. Dann wieder diesfallsige Aufgabenblätter.

5. Aufgabe: Additionen, in welchen ursprünglich zwei Einheitenangaben zusammengezählt werden, und dann fortgehend zu der gefundenen Summe stets wieder der ursprüngliche zweite Summand hinzugezählt wird, z. B.

2 + 2 = 4 + 2 = 6 + 2 = 8 + 2 = 10 + 2 = 12 u. s. f.
1 + 2 = 3 + 2 = 5 + 2 = 7 + 2 = 9 + 2 = 11 + 2 = 13 u. s. f.
3 + 3 = 6 + 3 = 9 + 3 = 12 + 3 = 15 + 3 = 18 u. s. f.
1 + 3 = 4 + 3 = 7 + 3 = 10 + 3 = 13 + 3 = 16 + 3 = 19 u. s. f.
2 + 3 = 5 + 3 = 8 + 3 = 11 + 3 = 14 + 3 = 17 + 3 = 20 u. s. f.

Wie hier die Zahlen 2 und 3, so werden hernach auch die Zahlen 4 bis 9 zum zweiten Summanden genommen. Die Reihe der hier entstehenden Beispiele ist nur eine Zusammenfassung der einzelnen Beispiele der vorangegangenen Aufgaben und erfordert gar keine Veranschaulichung mehr, oder nur wieder zuweilen eine Wiederholung der früheren.

6. Aufgabe: Addition, in welchen zu irgend einem gegebenen Summanden mehrere verschiedenartige Einheitensummen, die aber immer neben einander stehen, und durch das arithmetische Pluszeichen verbunden sind, zusammengezählt werden, z. B. 2 + 4 + 6 + 8 + 7 + 3 = ? Auch diese Aufgabe erfordert keine besondere Veranschaulichung mehr, nur einige Aufgabenblätter.

7. Aufgabe: Übergang zur gewöhnlichen Form der Addition und zwar zuerst in lauter einstelligen Summanden. Der Lehrer schreibt die Summanden zuerst hintereinander, z. B. 2 + 5 + 7 + 3 + 6 + 4 = ?, und legt bei der Veranschaulichung derselben ebenso die betreffenden Häufchen von Einheitentäfelchen neben einander von der Linken zur Rechten. Dann schiebt er dieselben Häufchen der Einheitentäfelchen in gleicher Ordnung von Oben nach Unten unter einander und sagt dem Schüler, daß man ebenso auch die entsprechenden Ziffern unter einander setzen könne, wobei dann die arithmetischen Zeichen wegbleiben und nur zu unterst ein wagrechter Strich gezogen werde. So findet der Schüler leicht, daß hinsichtlich der fraglichen Operation eigentlich gar nichts geändert werde, und wird dann derartige Aufgaben leicht und schnell ausarbeiten.

8. Aufgabe: Addition mehrerer zweistelliger Summanden in der gewöhnlichen Form der Ausführung. Der Lehrer kann hier bei einem Beispiele die Summanden durch Häufchen von Zehner- und Einheitentäfelchen veranschaulichen, die er ebenso unter und neben einander legt, wie die dadurch veranschaulichten Ziffern unter und neben einander stehen. Dann läßt er die Häufchen der Einheitentäfelchen zusammenzählen, vertauscht je 10 Einheitentäfelchen der entstehenden Summe mit einem Zehnertäfelchen, schreibt nur die Summe der noch übrig bleibenden Einheitentäfelchen in die Einheitenstelle der Hauptsumme, legt dann die neuerhaltenen Zehnertäfelchen zu den Häufchen der übrigen, zählt alle letzteren zusammen und schreibt die Summe derselben als Zehner in die Hauptsumme. Der Schüler findet auf diese Weise das diesfallsige Verfahren leicht heraus, und die darauf folgenden Aufgabenblätter bereiten ihm dann keine Schwierigkeit.

9. Aufgabe: Addition mehrerer mehrstelliger Summanden in der gewöhnlichen Form der Ausführung. Ist die 7. und 8. Aufgabe gut durchgemacht, so hat die 9. keine Schwierigkeit mehr, bedarf auch keiner weitern Veranschaulichung mehr und ist nur darauf angelegt, das Addiren bei dem Schüler zur mechanischen Fertigkeit zu führen, weßhalb auch solche Beispiele nicht vergessen werden dürfen, deren einzelne Summanden aus verschiedenen, d. h. ungleich vielen Stellen bestehen.

10. Aufgabe: Anwendung der Addition auf Beispiele des praktischen Lebens. Wir empfehlen hiezu einige Beispiele aus Guths grundlegendem Kopf- und Zifferrechnen, 1863, S. 10 und 11.

b) Die Aufgaben des Subtrahirens in unbenannten Zahlen.

Gehen wir von der Addition über zur Subtraktion, so hat diese folgende zwölf Aufgaben.

1. Aufgabe: Subtraktionen, bei welchen der Minuendus aus einer zweistelligen Zahl, der Subtrahendus aus einer Einheitensumme besteht, welche nicht größer, als die Einheitensumme des Minuendus ist, z. B. 38 — 5 = ? Der Minuendus wird hier durch 3 Zehnertäfelchen und 8 Einheitentäfelchen versinnlicht. Dann werden von den Einheitentäfelchen des Minuendus 5 hinweggenommen

und auf die Seite gelegt und die übrig bleibenden Zehner- und Einheitentäfelchen als der Rest erklärt und bezeichnet, also 38 — 5 = 33. Ist solche Veranschaulichung noch an einigen Beispielen nachgewiesen, so werden die solche Aufgaben behandelnden Aufgabenblätter zur Bearbeitung hingegeben.

2. Aufgabe: Subtraktionen, bei welchen der Minuendus aus einer Anzahl Zehner ohne Einheiten, der Subtrahendus aus 1 bis 9 Einheiten besteht, z. B. 80 — 6 = ? Die Zehner des Minuendus werden hier durch 8 Zehnertäfelchen veranschaulicht und dann von dem Schüler verlangt, er solle von ihnen 6 Einheitentäfelchen hergeben. Der Schüler wird statt ihrer zuerst 6 Zehnertäfelchen nehmen wollen. Dies wird ihm aber nicht gestattet, sondern er wird wiederholt belehrt, daß er 6 Einheitentäfelchen zu geben habe, deren aber keine vorliegen. Nun wird dem Schüler gezeigt, daß man in diesem Falle 1 Zehnertäfelchen des Minuendus durch 10 Einheitentäfelchen vertausche und daß von diesen dann die im Subtrahendus bezeichneten Einheiten weggenommen werden, worauf er dann sogleich findet, daß 80 — 6 = 74 sei. Gleiches Verfahren wird noch an einigen Beispielen gezeigt und dann die Sache in betreffenden Aufgabenblättern weiter geübt.

3. Aufgabe: Subtraktionen, bei welchen der Minuendus aus einer zweistelligen, zwei zählende Ziffern enthaltenden Zahl besteht, der Subtrahendus zwar nicht über 9, aber doch mehr Einheiten enthält, als die Einheitensumme des Minuendus beträgt z. B. 74 — 9 = ? Die Veranschaulichung des Minuendus geschieht in der vorigen Weise, und nachdem der Schüler darauf hingewiesen ist, daß von den jetzt vorhandenen Einheitentäfelchen des Minuendus die Zahl der im Subtrahendus bezeichneten Einheiten nicht weggenommen werden könne, wird wieder ein Zehnertäfelchen des Minuendus durch 10 Einheitentäfelchen umgetauscht, diese mit den übrigen Einheitentäfelchen zusammengethan und von der vereinigten Einheitensumme die Einheitensumme des Subtrahendus abgezogen. Dann findet der Schüler leicht, daß z. B. 74 — 9 = 65 sei. Durch weitere derartige Veranschaulichungen und diesfallsige Aufgabenblätter wird die Sache weiter geübt und befestigt.

4. Aufgabe: Subtraktionen, in welchen der erste Minuendus die Zahl 100 bis 92 ist und wobei der Subtrahendus 2 bis 9 sich stets wiederholt, z. B.

100 — 2 = 98 — 2 = 96 — 2 = 94 — 2 = 92 — 2
= 90 — 2 = 88 u. s. f.
99 — 2 = 97 — 2 = 95 — 2 = 93 — 2 = 91 — 2
= 89 — 2 = 87 u. s. f.
100 — 3 = 97 — 3 = 94 — 3 = 91 — 3 = 88 — 3
= 85 — 3 = 82 u. s. f.
99 — 3 = 96 — 3 = 93 — 3 = 90 — 3 = 87 — 3
= 84 — 3 = 81 u. s. f.
98 — 3 = 95 — 3 = 92 — 3 = 89 — 3 = 86 = 3
= 83 — 3 = 80 u. s. f.

Diese Aufgabe ist nur eine Zusammenfassung der vorigen und bedarf gar keiner Veranschaulichung mehr, oder ist die Veranschaulichung nur eine Wiederholung der früheren.

5. Aufgabe: Subtraktionen, in welchen von einem höchstens 99 betragenden Minuendus nach einander mehrere nngleich große Einheitensummen abgezogen werden sollen, z. B. 78 — 8 — 9 — 6 — 7 — 8 — 4 — 5 — 2 = ? Auch von dieser Aufgabe gilt hinsichtlich der Veranschaulichung, was diesfalls bei der vierten gesagt worden ist. Aufgabenblätter befestigen die Sache noch weiter.

6. Aufgabe: Übergang zur gewöhnlichen Form der Subtraktion, und zwar zuerst in solchen Beispielen, in welchen kein Entlehnen erfordert wird. Die Sache ist so leicht auszuführen, daß diesfalls keine weitere Nachweisung nöthig ist. Nur an einer hinreichenden Anzahl von Beispielen darf es nicht fehlen.

7. Aufgabe: Subtraktionen solcher Beispiele, in welchen der Minuendus aus 2 Stellen, aber nur aus Zehnern, der Subtrahendus aus lauter zählenden Ziffern besteht, z. B. 50

28

Der Minuendus wird zuerst durch 5 Zehnertäfelchen veranschaulicht und dann wird von dem Schülern verlangt, er solle davon 8 Einheitentäfelchen abgeben. Da dies nicht möglich ist, so nimmt der Lehrer von den 5 Zehnertäfelchen des Minuendus 1 hinweg und weist den Schüler darauf hin, daß dann im Minuendus noch 4 Zehnertäfelchen übrig bleiben, weßhalb er dann zur Zahl 5 einen Punkt setzt und sie etwa durchstreicht und über sie die Zahl 4 setzt. Dann vertauscht er das weggenommene Zehnertäfelchen mit 10 Einheitentäfelchen, die er neben die noch

übrigen 4 Zehnertäfelchen legt und schreibt ihre Summe über die Null des Minuendus, also $\overset{4\ 10}{5\cdot 0}$

$\underline{2\ 8}$ Dann hat die Subtraktion selbst keine Schwierigkeit mehr und sie wird in manchen Beispielen weiter geübt.

8. Aufgabe: Subtraktionen solcher Beispiele, in welchen der Minuendus vorn eine zählende Ziffer, dann aber lauter Nullen, der Subtrahendus lauter zählende Ziffern enthält, z. B. 6000

$\underline{3879}$ Der Lehrer lege 6 Tausendertafeln vor den Schüler und verlange von ihm, er solle von denselben 9 Einheiten wegnehmen. Daß dies nicht ohne Weiteres angeht, erkennt der Schüler sogleich. Nun nimmt der Lehrer 1 Tausendertafel weg und gibt dem Schüler zu verstehen, daß er sie durch 10 Hundertertafeln umtauschen wolle, daß aber jetzt nur noch 5 Tausendertafeln im Minuendus zurückbleiben, was er über die Ziffer 6 schreibt. Den Punkt zur Andeutung des Entlehnens hat er zuvor gesetzt. Da aber, wenn er die 10 Hundertertafeln eingetauscht hat, auch jetzt noch keine Einheitentäfelchen da sind, so nimmt er von den 10 Hundertertafeln 1 hinweg, schreibt die Summe der noch übrigen Hundertertafeln über die Null in der Hunderterstelle des Minuendus und vertauscht die weggenommene Hundertertafel durch 10 Zehnertäfelchen, hernach ebenso noch ein Zehnertäfelchen durch 10 Einheitentäfelchen und schreibt über die Null in der Zehnerstelle des Minuendus die Zahl 9, über die Null in der Einheitenstelle desselben die Zahl 10, $\overset{5\ 9\ 9\ 10}{\text{also } 6\cdot 0\cdot 0\cdot 0}$

$\underline{3\ 8\ 7\ 9}$ Dann hat die Subtraktion selbst keine Schwierigkeit mehr. Ist solche Uebung an manchen drei- oder vierstelligen Zahlen geschehen, so dürfen und müssen auch noch einige Beispiele angeschlossen werden, deren Minuendus mehr als 3 Nullen am Ende hat, damit in der Behandlung solcher Beispiele mechanische Fertigkeit erreicht werde.

9. Aufgabe: Subtraktion solcher Beispiele, in welchen der Minuendus aus lauter zählenden Ziffern besteht, aber um des Subtrahendus willen stets entlehnt werden muß, z. B. 87 oder 437 u. s. f.

$\underline{48}$ $\underline{189}$

Der Lehrer wählt zuerst Beispiele mit zweistelligen Zahlen, veranschaulicht dieselben durch die Zahltäfelchen, weist auf die Nothwendigkeit hin, daß 1 Zehnertäfelchen durch 10 Einheitentäfelchen umgetauscht werde, vollzieht solche Umtauschung, legt die neuerhaltenen Einheitentäfelchen zu den vorigen und schreibt die erforderliche neue Bezeichnung des Minuendus über den ersten,

$$\begin{array}{r} {\scriptstyle 7\ 17} \\ \text{also } 8{\cdot}7 \\ \underline{4\ 9} \end{array}$$

dann hat die Subtraktion keine Schwierigkeit mehr. Wie die Veranschaulichung dann an drei- und mehrstelligen Zahlen vorgenommen werde, ergibt sich von selbst.

10. Aufgabe: Subtraktionen, in welchen über Nullen hin entlehnt werden muß, z. B.

$$\begin{array}{r} 4005 \\ \underline{2768} \end{array}$$

Die Veranschaulichung der Sache in solchen Beispielen wird sich nach dem Bisherigen wohl für jeden Lehrer von selbst ergeben, aber an zureichenden Beispielen darf es nicht fehlen.

11. Aufgabe: Subtraktion solcher Beispiele, in welchen alle seitherigen Fälle in gemischter Ordnung vorkommen, z. B.

$$\begin{array}{r} 80101 \\ \underline{34583} \end{array} \quad \text{oder} \quad \begin{array}{r} 3240291 \\ \underline{2615976} \end{array}$$

Die Hauptsache ist hier des Schülers Aufmerksamkeit darüber, ob ein Entlehnen nöthig oder überflüssig sei. Der Lehrer läßt hiebei von der Rechten zur Linken bei einer Stelle nach der andern die obere und untere Zahl mit einander vergleichen und vollzieht das Entlehnen bei allen Stellen, wo es nöthig ist, sogleich, schreibt die neuen Zahlen überall über die Stellen des Minuendus und läßt dann erst die Subtraktion vollziehen.

z. B.

$$\begin{array}{r} {\scriptstyle 7\ 9\ 10\ 9\ 12} \\ 8{\cdot}0{\cdot}1{\cdot}0{\cdot}2 \\ \underline{3\ 4\ 5\ 8\ 7} \end{array} \qquad \begin{array}{r} {\scriptstyle 2\ 12\ 3\ 9\ 11\ 9\ 11} \\ 3{\cdot}2\ 4{\cdot}0{\cdot}2{\cdot}0{\cdot}1 \\ \underline{2\ 6\ 1\ 5\ 9\ 7\ 6} \end{array}$$

Wenn für solche Beispiele die Aufmerksamkeit des Schülers thätig ist, so ist auch diese Aufgabe bald bezwungen; so lang sie noch fehlt, müssen solche Beispiele fortgesetzt werden, wobei es gut ist, wenn der Schüler ein solche Beispiele enthaltendes Aufgabenblatt öfters durcharbeiten muß. Und da die Behandlung keiner Spezies so leicht von dem Schüler vergessen wird, wie die Subtraktion, so müssen auch im Verlauf des weitern Rechen-Unterrichts öfters derartige Beispiele zwischen hinein gegeben werden.

12. Aufgabe: Anwendung der Subtraktion auf Beispiele des praktischen Lebens. Wir empfehlen hiezu einige Beispiele aus Guths grundlegendem Kopf- und Zifferrechnen, 1863, p. 18 f.

c) Die Aufgaben der Multiplikation in unbenannten Zahlen.

1. Aufgabe: Veranschaulichung und Einübung des Einmaleins. Zur Veranschaulichung des Multiplikandus dienen jetzt Einheitentäfelchen, zur Veranschaulichung des Multiplikators die Kreise der Multiplikationstafel. Die Veranschaulichungsweise ist dieselbe, wie sie bei der vierten und siebenten Aufgabe der ersten Hauptstufe angegeben worden ist. Hat der Lehrer die Veranschaulichung des Einmaleins mit diesem oder jenem Multiplikandus durchgeführt, so werden jedesmal die gefundenen Beispiele, also auf diese Weise nach und nach das ganze Einmaleins, in des Schülers Zahlenheftchen eingeschrieben und von dem Schüler so lange memorirt und auswendig bei ihm abgefragt, bis er desselben völlig mächtig ist und die darauf sich beziehenden Aufgabenblätter leicht ausarbeitet.

2. Aufgabe: Multiplikation eines zweistelligen Multiplikandus durch einen Multiplikator des Einmaleins, also durch 1 bis 10, z. B. 2 × 63 ? Will der Lehrer diese Aufgabe veranschaulichen, so füllt er 2 Kreise der Multiplikationstafel, jeden zuerst mit 3 Einheitentäfelchen und dann mit 6 Zehnertäfelchen. Dann hat er leicht zu zeigen, daß 2 × 3 Einheiten gleich sei 6 Einheiten und 2 × 6 Zehner gleich 12 Zehnern, folglich 2 × 63 = 126. Was zu thun sei, wenn das Produkt der Einheiten mehr als 9 beträgt, braucht wohl nicht besonders gesagt zu werden. Doch ist zur Einübung und Befestigung des Verfahrens eine zureichende Anzahl von Beispielen erforderlich.

3. Aufgabe: Multiplikation eines mehrstelligen Multiplikandus überhaupt durch einen Multiplikator des Einmaleins, z. B. 8 × 728 = ?, oder 6 × 2345 = ? Ist die zweite Aufgabe von dem Schüler gut begriffen und geübt worden, so bezweckt die dritte eigentlich bloß eine Erweiterung der Sache zur Anwendung mechanischer Fertigkeit, bedarf deßhalb keiner weiter ausgedehnten Veranschaulichung mehr, wohl aber einiger Aufgabenblätter mit hiehergehörigen Beispielen.

4. Aufgabe: Übergang zur gewöhnlichen Behandlungsweise der Multiplikation in den seitherigen Beispielen. Der Lehrer hat hier dem Schüler nur zu zeigen, daß man den einstelligen Multiplikator unter die Einheitenstelle des Multiplikandus mit oder ohne das Multiplikationszeichen schreibe und dann die Multiplikation in der dem Schüler schon bekannten Weise vollziehe.

5. Aufgabe: Multiplikation, bei welcher der Multiplikator vorn aus einer zählenden Ziffer, in den andern Stellen aus lauter Nullen besteht, z. B. 100 × 364 = ? Eine Veranschaulichung des Multiplikators würde hier eine oder mehrere Multiplikationstafeln erfordern, auf welchen statt Kreisen etwa geradlinigte Figuren, z. B. Parallelogramme gezeichnet wären, wie bei den oben beschriebenen Zahltäfelchen. Die Sache wäre aber allzukünstlich und ist jetzt überflüssig. Der Lehrer zeigt einfach statt solcher Künsteleien, daß der Multiplikandus wie in der vierten Aufgabe einfach durch die zählende Ziffer des Multiplikators multiplizirt werde und nur die Nullen des letzteren dem Produkte noch angefügt werden.

6. Aufgabe: Multiplikationen, bei welchen der Multiplikator aus mehreren Stellen theils mit, theils ohne Nullen besteht. Eine eigentliche Veranschaulichung ist hier nicht mehr möglich, auch nicht mehr nöthig, sondern nur eine Belehrung und Vorzeigung, wie die Sache in der Wirklichkeit ausgeführt werde, worauf dann noch eine zureichende Anzahl passender Beispiele nachfolgt.

7. Aufgabe: Anwendung der Multiplikation auf Beispiele des praktischen Lebens. Wir empfehlen hiezu Beispiele aus Guths grundlegendem Kopf- und Zifferrechnen, 1863, p. 24 ff.

d) Die Aufgaben der Division in unbenannten Zahlen.

Die Einführung des Taubstummen in die Division in unbenannten Zahlen zerfällt in folgende sieben Aufgaben.

1. Aufgabe: Zerlegung der Zahlen von 1 bis 100 in ihre Faktoren. Es ist hiezu ein doppelter Weg möglich, erstlich derjenige, bei welchem durch Angabe des Dividendus und des Quotienten der Divisor gesucht wird, wie in der Aufgabe 24 = ? × 6, und zweitens derjenige, bei welchem durch Angabe

des Dividendus und des Divisors der Quotient gesucht wird, wie in der Aufgabe 24 = 6 × ? Obgleich beide Wege in einander überzugehen scheinen, so ist doch die Veranschaulichung eine wesentlich verschiedene. Die Veranschaulichungsweise für den ersten Weg haben wir in der fünften und achten Aufgabe der ersten Hauptstufe nachgewiesen, und für das, was auf jener Stufe für den Schüler zweckmäßig war, war auch der dort bezeichnete Weg der einzig geeignete und genügende. Anders ist es auf der jetzigen Stufe, da die erste Aufgabe dieser letzteren eine Vorbedingung zum gewöhnlichen Verfahren der Division werden soll. Hiezu bildet allein der zweite Weg die richtige Vorbereitung, weßhalb wir, um so schnell als möglich zum Ziele zu gelangen, hier nur diesen zweiten Weg behandeln. Zur Veranschaulichung des Dividendus und des Quotienten dienen wieder die Zahltäfelchen, zur Veranschaulichung des Divisors die Kreise der Multiplikationstafel. Der Lehrer legt die Multiplikationstafel vor den Schüler und schreibt auf die Wandtafel unter einander die Beispiele: 1 = 1 × ?, 2 = 1 × ?, 3 = 1 × ?, 4 = 1 × ?, 5 = 1 × ?, 6 = 1 × ?, 7 = 1 × ?, 8 = 1 × ?, 9 = 1 × ?, 10 = 1 × ? Dann weist er bei den Dividenden auf die Einheitentäfelchen, bei dem Divisor auf Einen Kreis der Multiplikationstafel und gibt dem Schüler zu verstehen, es dürfe jetzt immer nur dieser Eine Kreis durch die im Dividendus angegebenen Täfelchen gefüllt werden und der gesuchte Quotient sei dann stets die Summe der Täfelchen, die in solchen Kreis gefallen sei. Da findet der Schüler schnell, daß bei den angegebenen Beispielen, oder wenn der Divisor 1 ist, der Quotient stets dem Dividendus gleich komme, also 1 = 1 × 1, 2 = 1 × 2, 3 = 1 × 3, 4 = 1 × 4 u. s. f. sei. Diese Beispiele werden dann in des Schülers Zahlenheftchen geschrieben, wodurch die vollzogene Veranschaulichung, oder wenigstens deren Resultat für den Schüler fixirt wird.

Jetzt schreibt der Lehrer an die Wandtafel die Fragen 1 = 2 × ?, 2 = 2 × ?, 3 = 2 × ?, 4 = 2 × ? bis 20 = 2 × ? Dann weist er den Schüler darauf hin, daß hier der Divisor stets die Zahl 2 sei, d. h. er habe die in den Dividenden bezeichneten Täfelchen so in zwei Kreise der Multiplikationstafel auszutheilen, daß in jeden immer gleichviel ganze Täfelchen kommen. Fängt er nun mit dem ersten Beispiele (1 = 2 × ?) an, so legt er zuerst das bezeichnete Täfelchen in einen

Kreis, bedeutet aber dem Taubstummen sogleich, daß dies nicht so bleiben dürfe, weil für den zweiten Kreis nicht auch ein Täfelchen da sei, nimmt deßhalb das hineingelegte Täfelchen wieder heraus und macht den Schüler darauf aufmerksam, daß bei diesem Beispiele der Kreis leer bleibe und das Täfelchen des Dividendus neben die Multiplikationstafel zu legen sei. Dann findet der Schüler sogleich, daß $1 = 2 \times 0 + 1$ sei. Jetzt geht der Lehrer an das zweite Beispiel ($2 = 2 \times ?$). Da überzeugt er den Schüler leicht, daß die zwei Täfelchen des Dividendus so in die 2 fraglichen Kreise ausgetheilt werden können, daß in jeden 1 Täfelchen fällt. Was dann nach solcher Austheilung in Einen Kreis kommt, ist der Quotient, also $2 = 2 \times 1$. In ähnlicher Weise werden die übrigen Beispiele bis $20 = 2 \times 10$ veranschaulicht und die sämmtlichen erhaltenen Resultate, also $1 = 2 \times 0 + 1$, $2 = 2 \times 1$, $3 = 2 \times 1 + 1$, $4 = 2 \times 2$, $5 = 2 \times 2 + 1$, $6 = 2 \times 3$ bis $20 = 2 \times 10$ in des Schülers Zahlenheftchen eingeschrieben, dann von dem Schüler gut memorirt und hernach auch in gemischter Ordnung abgefragt.

In gleicher Weise, wie hier die Dividenden 1 bis 10 mit dem Divisor 1, die Dividenden 1 bis 20 mit dem Divisor 2 veranschaulicht und behandelt wurden, wird die Sache weiter geführt mit den Dividenden 1 bis 30 und dem Divisor 3, den Dividenden 1 bis 40 und dem Divisor 4 u. s. f., bis zu den Dividenden 1 bis 100 und dem Divisor 10. Jedesmal aber werden sämmtliche gefundene Resultate der Reihe nach in des Schülers Zahlenheftchen geschrieben und tüchtig memorirt, bis der Schüler jede hier einschlägige Frage sicher und schnell beantworten kann. Auch wird in geeigneten Aufgabenblättern diese Sache noch weiter befestigt.

2. Aufgabe: Divisionen mit einem einstelligen Divisor, bei welchen ein zweistelliger Quotient herauskommt, z. B. $86 = 2 \times ?$ oder $256 = 4 \times ?$ Will der Lehrer diese Beispiele veranschaulichen, so nimmt er beim ersten 8 Zehnertäfelchen und 6 Einheitentäfelchen, theilt zuerst die Zehnertäfelchen und dann die Einheitentäfelchen in die 2 Kreise des Divisors aus und überzeugt so den Schüler leicht, daß in 1 Kreis 4 Zehnertäfelchen und 3 Einheitentäfelchen fallen, also $86 = 2 \times 43$ sei. Zur Veranschaulichung des Dividendus des zweiten Beispiels ($256 = 4 \times ?$) wären 25 Zehner und 6 Einheitentäfelchen nöthig gewesen. Dann hätte sich leicht erwiesen,

daß bei der Austheilung der 25 Zehnertäfelchen in die 4 Kreise des Divisors in jeden dieser letztern nur 6 Zehnertäfelchen gelegt werden können, das letzte Zehnertäfelchen aber gegen 10 Einheitentäfelchen ausgetauscht, diese zu den 6 übrigen Einheitentäfelchen gelegt und dann die 16 gesammten Einheitentäfelchen in die 4 Kreise getheilt werden müssen. Dann wären in jeden Kreis 4 Einheitentäfelchen gefallen und der Schüler hätte gefunden, daß $256 = 4 \times 64$ sei. Nach wenigen derartigen Veranschaulichungen wird die Fortsetzung derselben überflüssig sein und werden dann die Beispiele der Aufgabenblätter, deren es nicht zu wenige sein dürfen, von den Schülern ausgearbeitet werden können. Nie aber wird in einem Beispiele, wie $256 = 4 \times ?$ die Formel angewendet: 4 geht in 25, und hernach 4 geht in 16, sondern stets wird der Schüler angehalten zu sprechen: 25 sind 4 mal u. s. f., welch letztere Formel für immer für das Dividiren des Schülers beibehalten wird, weil sie auch schon von der Veranschaulichung her für den Schüler die verständlichste ist.

3. Aufgabe: Divisionen mit einem einstelligen Divisor, bei welchem ein mehr als zweistelliger Quotient herauskommt, z. B. $8546 = 3 \times ?$ Diese Aufgabe erfordert keine Veranschaulichung mehr durch die Zahltäfelchen, sondern nur das, daß der Lehrer an einigen Beispielen die Ausführung zeige, das Verfahren des Schülers leite und durch eine hinreichende Anzahl von Beispielen die Sache befestige.

4. Aufgabe: Übergang zur gewöhnlichen Behandlung der Division mit einem einstelligen Divisor. Was hier zu thun ist, weiß gewiß jeder Lehrer, und die Sache ist so einfach, daß uns eine weitere diesfallsige Nachweisung für überflüssig erscheint.

5. Aufgabe: Divisionen mit einem mehrstelligen Divisor, der aber nur in seiner vordersten Stelle eine zählende Ziffer enthält, auf die gewöhnliche Weise der Ausführung, z. B. 800|5824604| Auch bei dieser Aufgabe ergibt sich das Verfahren nach dem Vorausgegangenen von selbst.

6. Aufgabe: Divisionen mit einem mehrstelligen Divisor überhaupt, z. B. 824|97624587| Nachdem die Beispiele der vorhergehenden Aufgaben durchgemacht sind, bietet auch diese Aufgabe keine Schwierigkeit mehr dar. Das

Neue in dieser Aufgabe gegen die vorige besteht nur darin, daß hier öfters der Fall vorkommen kann, daß der Schüler den Quotienten, d. h. einzelne Stellen desselben zu groß angenommen hat, deßhalb denselben so lange wieder ändern muß, bis der richtige gefunden ist. Wie solches erkannt wird, weiß jeder Lehrer. Eine Erleichterung der Einübung ist es, wenn der Lehrer eine Zeitlang nur solche Beispiele wählt, in welchen die zweithöchste Stelle des Divisors wesentlich kleiner, als die höchste ist, weil in diesem Fall die zuerst auf Grund der ersten Aufgabe gefundene Stelle des Quotienten am seltensten wieder geändert werden muß. Später dürfen aber auch Beispiele nicht fehlen, in welchen im Divisor das umgekehrte Verhältniß stattfindet. Um den Schüler zu belehren, daß man zunächst nur mit der höchsten Stelle des Divisors in den jeweiligen Dividendus dividire, wird nach der höchsten Stelle des Divisors ein Komma gesetzt und unter die übrigen Stellen desselben je ein Punkt gemacht, dann ebenso die vorderste Größe im Dividendus, die eine solche Faktorenzerlegung, wie in der ersten Aufgabe zuläßt, ebenfalls durch ein Komma abgeschnitten und unter ebenso viel folgende Stellen Punkte gesetzt als Stellen des Divisors Punkte erhalten haben, z. B.

8,24 | 9,7625485
. . | . . .

Dann wird in diesem Beispiele gefragt: $9 = 8 \times ?$, und der gefundene Quotient in die vorderste Stelle des Quotienten gesetzt. Das übrige Verfahren ergibt sich von selbst. Wenn das Beispiel ausgerechnet ist, multiplizirt der Lehrer vor dem Schüler den Quotienten durch den Divisor und vereinigt mit dem Produkte den Rest. Da wird der Schüler überrascht sein, wenn er findet, daß auf diese Weise wieder der Dividendus herauskomme und so die Beziehung dieser Probe zur Division von selbst finden. Das Divisionsverfahren überhaupt wird der Schüler jetzt in demselben Grade leichter oder schwerer bewältigen, je weniger oder je mehr ihm noch die Subtraktion Mühe macht. Eine hinreichende Anzahl von Beispielen ist aber hier besonders erforderlich.

7. Aufgabe: Anwendung der Division in unbenannten Zahlen auf Beispiele des praktischen Lebens. Wir empfehlen hiezu aus Guths grundlegendem Kopf- und Zifferrechnen, 1863, p. 29 ff.

E. Die dritte Hauptstufe des Rechen-Unterrichts in der Taubstummen-Schule.

Die dritte Hauptstufe des Rechen-Unterrichts für Taubstumme besteht in der mannigfaltigsten Anwendung der vier Spezies des Rechnens auf Beispiele des praktischen Lebens und zerfällt in drei Theile. Der erste Theil ist die Rechnung der vier Spezies in benannten Zahlen, der zweite die Vorstufe der Schlußrechnung, der dritte die Anwendung der Schlußrechnung.

a) Die Rechnung der vier Spezies in benannten Zahlen.

Was die Rechnung der vier Spezies in benannten Zahlen betrifft, so ist in ihrem Interesse der Schüler zuerst mit den Verhältnissen der landesüblichen Maße, Münzen, Gewichte u. s. f. auch der metrischen Maße bekannt zu machen. Wo diese Verhältnisse, wie z. B. bei einem Zollstabe, Meterstabe u. s. f. in der Anschauung nachgewiesen werden können, muß es geschehen, bei den übrigen genügt die Belehrung, daß z. B. 1 Eimer aus 16 Imi, 1 Imi aus 10 Maß u. s. f. bestehe. Übrigens unterscheidet sich diese Rechnung so wenig von der Behandlungsweise bei Vollsinnigen, daß kein Lehrer diesfalls noch einer spezielleren Belehrung bedarf. Nur die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben muß nach methodischen Rücksichten angeordnet sein. Zur Erleichterung der Subtraktion aber möchten wir die Taubstummen-Lehrer darauf aufmerksam machen, daß es gut ist, wenn man, ehe man die Subtraktion völlig vollziehen läßt, an allen Posten zuvor die Nothwendigkeit oder Nichtnothwendigkeit des Entlehnens nachweist, und wo es nöthig ist, dasselbe vollzieht, z. B.

Jahr	Monat	Tag	Stunden.
27	22	8	36
28	10	9	12
19	11	3	23

Wenn man dieses Verfahran beobachtet, gelangt der Schüler viel schneller zur Sicherheit in der Subtraktion. Die übrigen Spezies sind leicht zu bewältigen.

b) Die Vorstufe der Schlußrechnung.

Ist die Rechnung in den vier Spezies mit benannten Zahlen vollendet, so ist die Frage, ob man unmittelbar zur Schlußrechnung übergehen, oder ob man zuvor die Bruchrechnung vornehmen soll. Wir geben zu, daß es von Nutzen ist, dem Schüler einige Begriffe von Brüchen und deren Behandlung beizubringen, z. B. das Verhältniß von Theilen und Ganzen, sowie das Verfahren einiger einfacheren Additionen und Subtraktionen von Brüchen. Aber die Bruchrechnung eigentlich und vollständig durchzumachen, ist für die weitere Behandlung der Schlußrechnung entbehrlich. Wir wenden uns deßhalb jetzt der Schlußrechnung zu. Diese aber und die vorausgegangene Rechnung in benannten Zahlen verhalten sich zu einander, wie zwei Ufer eines Flusses. Wenn man von dem einen zu dem andern gelangen und dann weiter gehen will, so muß eine Verbindung derselben, etwa eine Brücke hergestellt sein. Eine solche Brücke ist das, was wir die Vorstufe der Schlußrechnung nennen, obgleich dieselbe von vielen auch schon zur Schlußrechnung selbst gerechnet wird. Wir können uns dabei nicht darauf einlassen, auch die unbedeutendsten Kleinigkeiten, die durch die Beschaffenheit einzelner Beispiele herbeigeführt werden könnten, daß z. B. 1 fl. 12 kr. auch durch 72 kr. ausgedrückt werden könnte und dergleichen, namhaft zu machen und uns über die Behandlung derselben auszusprechen. Dagegen bezeichnen wir in Folgendem den diesfallsigen Stufengang und weisen auf die Hauptsache des Verfahrens hin. Wir finden hiebei folgende 12 Aufgaben.

1. Aufgabe: Beispiele, in welchen in den Bedingungsgliedern ein Schluß von einer ganzen Einheit auf eine ganze gleichnamige Vielheit gemacht ist, z. B. Wenn 1 Meter 18 kr. kostet, was kosten 17 Meter? Der Lehrer belehrt den Schüler, daß der Preis um ebenso viel mal wachse, in welchem die Anzahl der Meter mehr als 1 Meter sei, schreibt zur Erleichterung für den Schüler auf die linke Seite der Schultafel unter einander: 1 Meter, 17 Meter und über diese beiden Bezeichnungen das Wort: Schlußfolge. Geschieht dies an einigen Beispielen, so findet der Schüler leicht, daß unter Schlußfolge die arithmetisch bedingte Reihenfolge der Bestimmungsglieder einer Schlußrechnung gemeint sei, und recht gut ist es, wenn man schon von Anfang an jedesmal vor

der Ausführung der Berechnung von dem Schüler die Angabe der Schlußfolge verlangt. Ist die Schlußfolge gegeben, so wird vor dem Schüler und hernach von dem Schüler die ganze Ausführung der Rechnung geschrieben, also z. B. Wenn 1 Meter 18 kr. kostet, so kosten 17 Meter 17 . 18 kr. = 306 kr. = 5 fl. 6 kr. Es hat hohen Werth, die Schüler jedesmal die Ausführung der Berechnung in solcher Vollständigkeit schreiben zu lassen; denn es liegt in solchem Verfahren für den Schüler eine höhere Nöthigung zum Denken über die Aufgabe und deren Lösung und eine Nöthigung sich bestimmt darüber auszusprechen, und ist etwa im Verlauf einer Berechnung ein Fehler vorgekommen, so ist er leichter an dem betreffenden Orte aufzufinden und von dem Schüler zu verbessern. Wir fordern deßhalb dieses Ausschreiben der Rechnung für alle folgenden Aufgaben.

2. Aufgabe: Beispiele, in welchen von einer geringer namigen ganzen Einheit auf eine höher namige ganze Einheit oder Vielheit in den Bedingungsgliedern geschlossen wird, z. B. Wenn 1 Maß 18 kostet, was kostet 1 Imi? Wenn 1 Vrtl. 7 kr. kostet, was kosten 16 Ellen? u. s. f. In diesen Beispielen besteht die Schlußfolge aus mehr Gliedern, als in der ersten Aufgabe, die Ausrechnung ist um deßwillen etwas länger, aber immer eine gleichartige Anwendung des bei der ersten Aufgabe geübten Verfahrens.

3. Aufgabe: Beispiele, in welchen in den Bedingungsgliedern auf eine Einheit desselben oder eines geringeren Maßes geschlossen wird, z. B. Wenn 7 Viertel 28 kr. kosten, was kostet 1 Viertel? Wenn 4 Ellen 1 fl. 20 kr. kosten, was kostet 1 Viertel? Wenn 1 Eimer 64 fl. kostet, was kostet 1 Schoppen? u. s. f. Die Schlußfolge dieser Beispiele ist eine absteigende in den Bedingungsgliedern, deßhalb auch in den Gliedern der Ansätze. Gut ist es, wenn hier die Aufgaben so gewählt werden, daß das letzte Resultat keine Bruchsgröße ist.

4. Aufgabe: Beispiele, in welchen in den Bedingungsgliedern von einer ganzen Vielheit auf eine ganze Vielheit desselben oder eines geringeren oder höheren Maßes geschlossen wird, z. B. Wenn 3 Vierling 27 kr. kosten, was kosten 7 Vierling? Wenn 5 Schoppen 20 kr. kosten, was kosten 6 Eimer u. s. f. Die Schlußfolge des letzten Beispiels ergibt die Bedingungsglieder: 5 Schoppen 1

Schoppen, 1 Maß, 1 Imi, 1 Eimer, 6 Eimer. Nach diesen bestimmt sich die Ausrechnung.

5. Aufgabe: Verwandlung von Maßeinheiten oder Maßvielheiten in Bruchsbestimmungen desselben Maßes, z. B. 1 Elle = 1/7 Ellen? 7 Ellen = 1/3 Ellen? Die Behandlung dieser Aufgabe ergibt sich wohl für jeden Lehrer von selbst.

6. Aufgabe: Verwandlung einer ganzen Einheit geringeren Maßes in eine Bruchseinheit höheren Maßes, z. B. Wie viele Ellen sind 1 Viertel? Antwort: 1 Vrtl. = 1/4 Elle. Die Behandlung ist leicht. Dann Beispiele, wie: 1 Heller = ? Gulden u. s. f.

7. Aufgabe: Verwandlung einer ganzen Vielheit geringeren Maßes in eine Bruchsbestimmung höheren Maßes, z. B. Wie viele Ellen sind 21 Viertel? (Antwort: 21 Vrtl. = 21/4 Ellen.)

8. Aufgabe: Verwandlung einer gemischten Zahlbestimmung in eine unächte Bruchsbestimmung desselben oder eines höheren Maßes, z. B. Wie viele Ellen sind 8 3/4 Ellen? (Antwort: 8 3/4 Ellen sind 35/4 Ellen). Wie viele Imi sind 5 1/2 Schoppen?

9. Aufgabe: Verwandlung einer gemischten Zahlbestimmung höheren Maßes in eine unächte Bruchsbestimmung niedrigeren Maßes? (Antwort: 5 2/3 Maß = 17/3 Maß = $\frac{17 \cdot 4}{3}$ Schoppen = 68/3 Schoppen.) Auch dieses Verfahren ist leicht nachzuweisen.

10. Aufgabe: Verkleinerung benannter Bruchsgrößen z. B. 36/60 fl. = ? Der Leser schreibt hinter einander: $\frac{36}{60} \left| \begin{array}{l} = (6) \cdot 6 \\ = (6) \cdot 10 \end{array} \right| \left| \begin{array}{l} = (2) \cdot 3 \\ = (2) \cdot 5 \end{array} \right.$ Er verlängert also die Bruchslinie des ursprünglichen Bruchs, schneidet sie ab durch eine senkrechte Linie und zerlegt sowohl Zähler als Nenner in 2 Faktoren, von welchen einer ein gemeinschaftlicher ist, der dann durchstrichen wird. Läßt der neue Zähler und Nenner eine weitere Faktorenzerlegung zu, so wird dieses Verfahren fortgesetzt, bis der an Werth gleiche kleinste Bruch gefunden ist. Diese Verkleinerungsmethode wird für alle betreffenden Fälle der Schlußrechnung beibehalten.

10. Aufgabe: Beispiele, in welchen in den Bedingungsgliedern von einer Bruchseinheit auf

eine gleichnamige oder ungleichnamige Bruchseinheit oder Bruchsvielheit geschlossen wird, z. B. Wenn 1/5 Elle 4 kr. kostet, was kosten 7/5 Ellen? Wenn 3/5 Elle 4 kr. kostet, was kostet 1 Elle? Wenn 1/5 Elle 5 kr. kostet, was kosten 8 Ellen? Wenn 1/5 Imi 2 fl. 40 kr. kostet, was kostet 1/5 Schoppen? u. s. f.

11. Aufgabe: Beispiele, in welchen in den Bedingungsgliedern von einer ganzen Einheit oder Vielheit auf eine Bruchseinheit oder Bruchsvielheit desselben oder eines andern Maßes geschlossen wird, z. B. Wenn 1 Elle 24 kr. kostet, was kostet 1/6 Elle? Wenn 3 Ellen 48 kr. kosten, was kostet 1/4 Elle? Wenn 2 Ellen 64 kr. kosten, was kostet 1/2 Viertel? Wenn 7 Ellen 2 fl. 20 kr. kosten, was kosten 3/5 Ellen?

12. Aufgabe: Beispiele, in welchen in den Bedingungsgliedern von einer Bruchsvielheit auf eine Bruchseinheit oder Bruchsvielheit desselben oder eines andern Maßes geschlossen wird, z. B. Wenn 3/4 Maß 36 kr. kosten, was kostet 1/4 Schoppen? Wenn 4/5 Eimer 85 fl. 20 kr. kosten, was kostet 1/5 Schoppen? Wenn 3/4 Ellen 27 kr. kosten, was kosten 7/4 Ellen? Wenn 3/4 Loth 45 kr. kosten, was kosten 4/5 Loth? Wenn 2/3 Schoppen 42 kr. kosten, was kosten 5/7 Maß? u. s. f.

c) Die eigentliche Schlußrechnung.

Ist diese Vorstufe der Schlußrechnung gut durchgeführt, so erfolgt die Anwendung der Schlußrechnung in Beispielen des praktischen Lebens. Wir empfehlen hiezu das angewandte Kopf- und Zifferrechnen als Vorschule des Lebens, bearbeitet von J. Fr. Guth, 1860. Im Selbstverlage des Verfassers und in Kommission bei August Schaber in Stuttgart", und zwar namentlich die Beispiele von der 9. Seite an, und die dann unter den Aufschriften „Vermischte Aufgaben einfache Schlußrechnungen zum Tafelrechnen, Tauschrechnungen, Gewinn- und Verlustrechnungen, Durchschnittsrechnungen, Gesellschaftsrechnungen, Zinsrechnungen, Rabattrechnungen, Arbeits- und Verbrauchsrechnungen, und vermischte Aufgaben" gegeben sind. Einzelne der dort angegebenen Beispiele haben für Taubstumme keinen Werth und können weggelassen werden. Die übrigen aber werden auch dem Taubstummen in der Sprachweise

des Buches vorgelegt. Nur dürfte mancher Taubstummen-Lehrer sich eine Erleichterung und Förderung seines Unterrichts dadurch verschaffen, daß er erstens in einigen Aufgaben die angegebenen Bedingungsgrößen, die zu einem allzuungünstigen Bruchsresultate führen, derart abändert, daß die Berechnung dadurch erleichtert und vereinfacht wird, und zweitens dadurch, daß er die zu einer Rubrik gegebenen Beispiele in eine stufenmäßigere Aufeinanderfolge stellt, eine Sache, die durch ihren Erfolg die diesfalls nöthig gewesene Mühe reichlich belohnt. Als Beispiel, wie wir solche Aufgaben von den Schülern behandelt zu sehen wünschen, geben wir folgendes (s. Buch, p. 121): Einer kauft $4^1/_2$ Eimer Wein, der ihn mit allen Unkosten auf 720 fl. zu stehen kommt. Wenn er 25% gewinnen will, wie muß er 1 Imi verkaufen? Der Schüler schreibt: Der Mann hat $4^1/_2$ Eimer Wein gekauft und hat dafür 720 fl. bezahlt. Er will 25% gewinnen. Jetzt müssen wir berechnen, was er mit 720 fl. gewinnt. Wenn er mit 100 fl. 25 fl. gewinnt, so gewinnt er mit 1 fl. $\frac{1}{100}$. 25 fl. $= \frac{1 \cdot 25}{100}$ fl. $= \frac{25}{100}$ fl. $= \frac{1}{4}$ fl. und mit 720 fl. $720 \cdot \frac{1}{4}$ fl. $= \frac{720 \cdot 1}{4}$ fl. $= \frac{720}{4}$ fl. $= 180$ fl. Er muß also für den Wein 900 fl. bekommen. Jetzt müssen wir berechnen, was er dann für 1 Imi bekommt. Wenn $4^1/_2 = \frac{9}{2}$ Eimer 900 fl. kosten, so kostet $^1/_2$ Eimer $\frac{1}{9}$. 900 fl. $= \frac{1 \cdot 900}{9}$ fl. $= \frac{900}{9}$ fl. $= 100$ fl. und 1 Eimer $2 \cdot 100$ fl. $= 200$ fl. und 1 Imi $\frac{1}{16} \cdot 200$ fl. $= \frac{1 \cdot 200}{16}$ fl. $= \frac{200}{16}$ fl. $= \frac{25}{2}$ fl. $=$ 12 fl. 30 kr. Also muß er dann 1 Imi verkaufen um 12 fl. 30 kr. Für Rechnungen mit Dezimalbruchsgrößen mögen die Beispiele leicht aus den betreffenden Büchern zu gewinnen sein.

In höhere Stufen des Rechnens als die bisher bezeichneten, wird auch der fähigste Taubstumme bei nur sechsjähriger Schulzeit sollen gelangen. Deßhalb halten wir hiemit unsere diesfallsige Anleitung und Nachweisung für geschlossen und überlassen es auch dem Lehrer, wie er das Kopfrechnen auf den einzelnen Stufen mit dem schriftlichen Rechnen zu verbinden suche.

Siebenter Abschnitt.

Die Erziehung des Taubstummen.

A. Betrachtung über die Erziehung des Taubstummen im allgemeinen.

Wir haben im zweiten Abschnitt die Bildungsfähigkeit des Taubstummen besonders in intellektueller Beziehung nachgewiesen. Es bleibt uns noch übrig, auch die sittliche Erziehung desselben näher zu besprechen. Es ist dies eine Sache, die zwar von jeher auch anerkannt und praktisch berücksichtigt worden ist, aber doch in der Literatur des Taubstummenwesens wenig Erörterung gefunden hat. Sollte dieses darum der Fall gewesen sein, weil die Erziehung des Taubstummen nichts spezifisch Eigenthümliches hätte und sich völlig schon aus den Grundsätzen der Erziehung der Vollsinnigen ableiten ließe? Oder weil die Erziehung des Taubstummen eine gegenüber der intellektuellen Ausbildung desselben sehr untergeordnete und geringfügige Sache wäre? Oder weil die Pfleger der Taubstummen-Bildung sich dieser Aufgabe weniger, als der didaktischen hingeben möchten? Oder weil sie auf diesem Boden sich noch weniger einen sichern Standpunkt errungen hätten? Wir selbst wollen diese Fragen nicht entscheiden; aber eine Versäumniß scheint es uns doch zu sein, daß die Literatur des Taubstummenwesens über diesen Gegenstand sich noch so wenig ausgesprochen hat. Wir wollen nicht in gleichen Fehler verfallen, und darum sei auch hier diesem Gegenstande eine besondere Betrachtung gewidmet. Da tritt uns entgegen

a) Der Unterschied der intellektuellen und der erziehlichen Ausbildung des Taubstummen.

Dieser Unterschied liegt erstens in dem Gegenstande, der ausgebildet werden soll, zweitens in den Wegen, die diesfalls betreten werden und drittens in dem Ziele, das man dabei zu erreichen sucht.

Die intellektuelle Ausbildung des Taubstummen faßt seinen Geist in's Auge, wie derselbe mit verschiedenen Anlagen und Kräften ausgestattet ist, welche angeregt, entwickelt und erweitert werden können, findet in der Taubheit ein Hinderniß, das die freie, eigene primitive Entfaltung und Thätigkeit mancher solcher Kräfte niedergehalten hatte und sucht namentlich durch Unterricht dieses Hinderniß wieder aufzuheben, und wenn Taubstumme hiedurch den Hörenden gleicher gestellt worden sind, sie in ähnlicher Weise wie diese auf eine immer höhere Stufe des Wissens und Könnens zu führen. Die Erziehung des Taubstummen aber, unter der wir hier das noch verstehen, was außer dem religiösen Theile noch zu derselben gehört und Aufgabe des Erziehenden bleibt, hat es, wie Erziehung überhaupt, mit dem Gemüthe, der Gesinnung und dem Handeln des Zöglings zu thun, und wenn gleich diese pädagogische Aufgabe im ganzen genommen und besonders in ihren Grundzügen keine andere ist, als bei hörenden Kindern, so sind doch bei Taubstummen auch Momente zu berücksichtigen, welche die Erziehungsthätigkeit an denselben spezifisch modifiziren, und gerade auf diese Momente werden wir später besonders noch hinweisen. Durch den Unterschied des Gegenstandes, den einestheils der Unterricht, anderntheils die Erziehung des Taubstummen zu behandeln hat, werden auch die Wege verschieden, welche beide zu gehen haben und erst das Ziel beider ist ein für Taubstumme und Hörende gemeinschaftlicheres, obgleich auch hier vielleicht nicht alle Unterschiede verwischt sein werden. Wir fassen also bei der Erziehung des Taubstummen sein Handeln, Wollen und Fühlen ins Auge und prüfen hiebei zuerst, wie solches beschaffen sei.

Wir gehören nicht zu denen, welche aus jeder Erscheinung bei irgend einem Taubstummen sogleich einen Charakterzug für alle Taubstummen stempeln, und wenn sie z. B. bei irgend einem Taubstummen Mißtrauen, Rechthaberei, Grimm, Bosheit und dergleichen gefunden haben, um deßwillen alle Taubstumme für Leute ansehen und ausgeben, bei welchen solches zu finden sei.

Derartige Ansichten sind einseitig und oberflächlich, und es lassen sich ihnen leicht andere entgegenstellen, die auf derselben Grundlage der Berechtigung beruhen und doch gerade das Gegentheil konstatiren. Auf welcher Seite bliebe da noch die Wahrheit? Also nicht jeder gute oder böse Zug, den wir bei diesem oder jenem Taubstummen finden, gehört schon zum eigenthümlichen sittlichen Charakterbilde eines Taubstummen, sondern man hat bei diesem den Menschen überhaupt und zweitens den taubstummen Menschen zu betrachten, und dadurch erst wird man zu einem tristigeren Resultate gelangen.

b) Moralische Erscheinungen bei Menschen überhaupt.

Da der Taubstumme ein Mensch ist, wie andere Menschen und da es von allen Menschen heißt, das Dichten und Trachten ihres Herzens sei böse von Jugend auf; da also in allen Menschen eine angeborene Verderbniß menschlicher Natur zu finden ist, so ist sie natürlich auch bei dem Taubstummen anzutreffen, und wenn diese Verderbniß menschlicher Natur die Quelle der so mannigfaltigen wirklichen Verfehlungen und Sünden ist, so ist auch das, was aus gleicher Quelle bei dem Taubstummen zur Erscheinung kommt, ganz eben so beschaffen, wie bei hörenden Menschen. Fällt also ein Taubstummer in diese oder jene Fehler und Sünden, und zeigt sein Gemüth diese oder jene schiefe oder böse Richtung, so liegt die erste und wesentlichste Erklärung derselben immer in der allgemeinen Beschaffenheit des menschlichen Herzens überhaupt, und der Taubstumme ist deßhalb wenigstens nicht tiefer zu verwerfen oder strenger zu beurtheilen und zu bestrafen, als hörende Personen. Und wenn das Böse dem Unkraut gleicht, das überall emporschießt und üppig sich verbreitet, wo ihm nicht entgegengearbeitet und es zu ersticken gesucht wird; wenn also Einflüsse von Außen her erforderlich sind, um die Ausbrüche und die wachsende Herrschaft des Bösen zu dämmen, wo nicht zu entfernen, solche Einflüsse aber auch geeignet und kräftig, und so lange es nöthig ist, andauernd genug sein müssen, um ihren Zweck zu erreichen, so werden wir bald darauf geführt werden, daß der Taubstumme auch nach Ausübung gleicher sittlicher Unarten und Verfehlungen doch eigentlich noch eine mildere Beurtheilung und Behandlung verdiene, als Hörende. Denn bei Hörenden vermag die Erziehung im ge-

sprochenen Worte, in Belehrung, Ermahnung, Warnung, Ermunterung u. s. f. in sicherster, kräftigster und vielseitigster Weise an das Gemüth derselben heranzutreten und findet in der Macht der Wortsprache ihre wesentlichste Unterstützung. Das ist bei Taubstummen anders. Je weniger die Gebärdensprache derselben sich nach ihrem Wesen mit der Wortsprache messen kann, desto weniger liegt auch in ihr eine gleichartige Kraft für die Zwecke der Erziehung und desto schwächer ist deßhalb auch der Einfluß einer Erziehungsthätigkeit, die nur die Gebärdensprache zu ihrer Vermittlung und Unterstützung besitzt. Daher ist es nicht zu verwundern, wenn eine solch schwächere Einwirkung auch geringere Resultate erzielt, und wer Taubstumme bei Unarten und Verfehlungen gerecht beurtheilen will, wird nicht vergessen dürfen, daß die Taubheit ihnen auch für die Erziehung ein wichtiges Moment verschlossen hat, das Hörenden zu gut kommt, und wird solches zu Gunsten der Taubstummen in die Wagschale legen.

c) Zurechnungsgrad des Taubstummen.

Der Taubstumme ist für Unarten und Vergehungen übrigens doch verantwortlich und strafbar. Denn erstens liegt auch in ihm so gut, wie in dem Hörenden, nicht nur die angeborene Verderbniß der menschlichen Natur, sondern auch die Empfänglichkeit für die Wiederherstellung des ursprünglich anerschaffenen Ebenbildes Gottes, das zwar durch die Sündenverderbniß zugedeckt, entstellt und zerrissen, aber doch nicht ganz ausgerottet worden ist. Wäre Letzteres geschehen, so würde ja auch Unterricht und Erziehung keinen Einfluß mehr auf Gemüth, Willen und Handeln des Taubstummen haben können, weil da, wo kein Boden und wo in dem Boden keine Lebenskraft ist, auch ein noch so sorgfältig ausgestreuter guter Same keine gute Frucht hervorbringen kann. Jedoch freilich ist es zunächst nur eine diesfallsige Anlage und noch kein entwickelter Zustand, und von jener zu diesem ist noch ein bedeutender Schritt, der bei den einzelnen Individuen wohl in sehr ungleicher Zeit und Weise geschieht. Zweitens gilt auch von dem Taubstummen, was Paulus von den Heiden sagt, daß, obgleich sie das Gesetz nicht haben, sie sich selbst ein Gesetz seien, in dem sie bezeugen, des Gesetzes Werk sei beschrieben in ihren Herzen und zeige sich durch die Gedanken, die sich unter einander verklagen oder entschuldigen.

Wenn Paulus hier bezeugt, daß auch den Heiden ein Gesetz zur Bestimmung und Beurtheilung ihres Handelns ins Herz gegeben sei, so lehrt er eben damit, daß ein Gefühl für Recht und Unrecht, also ein Gewissen auch in der Brust jedes natürlichen Menschen sich finde, und auch durch die eingetretene Verderbniß der menschlichen Natur keineswegs aus letzterer verdrängt worden oder verloren gegangen sei. Auch die Taubheit hebt diese gleichartige sittliche Anlage nicht auf, und der Taubstumme ist hierin andern natürlichen Menschen ebenfalls gleichgestellt. Aber freilich ist das Gewissen nicht nur eine primitive Anlage des Menschen und ein Echo des göttlichen Rechtes, sondern in seiner Weckung, Ausbildung und Stärkung auch auf das Wissen, auf die Erkenntniß, Erleuchtung und Überzeugung des Menschen angewiesen. Je klarer und ausgebildeter nun bei einem Menschen das Wissen geworden ist, desto deutlicher und lebendiger wird auch in ihm das Gewissen sich darstellen, und je geringer und verworrener jenes bei ihm geblieben ist, desto unkräftiger und verwirrter wird bei ihm auch dieses sich erweisen. Daraus ist wieder zu ersehen, daß obgleich Gewissen auch einem noch nicht unterrichteten Taubstummen nicht abgesprochen werden kann, Gewissensklarheit und Gewissensleben bei ihm im ganzen genommen doch geringer sind, als bei den Hörenden. Aber trotz dessen ist doch auch schon ein bloßes Gefühl, auch schon eine dunkle Ahnung und Vorstellung mehr, als ein völliger Mangel, und wenn deßhalb bei einem Taubstummen das Gewissen auch weniger austrägt, als bei einem Hörenden, so gienge doch die Ansicht, als sei bei einem Taubstummen in der Beurtheilung seines sittlichen Zustandes und seines sittlichen Handelns dasselbe ganz außer Berechnung zu lassen, offenbar zu weit. Drittens hat ja der Taubstumme so gut, wie der Hörende, die Anschauung des sittlichen Verhaltens seiner Umgebungen, und wenn diese Anschauung bei dem kindlichen Triebe, fremdes Verhalten zu beobachten und nachzuahmen, überhaupt schon bei Kindern von tief bestimmendem Einflusse auf die Gestaltung ihres eigenen sittlichen Zustandes wird, oder werden kann, so ist sicher nicht abzusehen, warum aus gleicher Bedingung nicht auch bei Taubstummen die gleiche Folge sollte eintreten können. Hier treffen wir aber freilich auf Zustände, die der Erziehung des Taubstummen wohl sehr verschieden entgegenstehen. Taubstumme gehen aus den verschiedensten Kreisen und Familien hervor und die sittlichen Erscheinungen, die ihnen in denselben vor die Augen

treten, sind gewiß verschiedenster Art, und in manchen Kreisen und Familien wohl ebenso verderblich, als in andern wohlthätig, und wenn die Anschauung solcher Erscheinungen zu entsprechender Nachahmung des Gesehenen reizt, so ist leicht zu ersehen, daß durch diesen Faktor der Erziehung sowohl dem Bösen als dem Guten Vorschub geleistet wird. Eine gerechte Beurtheilung des sittlichen Verhaltens eines Taubstummen wird deßhalb stets auch die Verhältnisse und Umgebungen des Taubstummen in die Wagschale legen müssen, und wo die äußeren mitbestimmenden Einflüsse ungünstig waren, bei Verfehlungen des Taubstummen dieses zu einem mildernden Momente bei der Beurtheilung desselben und bei der Abwägung seiner Strafwürdigkeit machen. Aber wo die fraglichen Einflüsse günstiger waren, darf man es auch nicht vergessen, daß dieselben ein erziehender Mitfaktor gewesen waren, dem der Taubstumme sich hätte hingeben sollen, was, wenn er solchem Einflusse sich entzogen hat, auch ihn nicht mehr als völlig unverantwortlich und unstrafwürdig erscheinen läßt. Viertens ist auch der Taubstumme nicht bloß Anschauer des sittlichen Verhaltens seiner Umgebungen, sondern auch von seiner ersten Lebenszeit an so gut, wie das hörende Kind, für seine Umgebung ein Gegenstand ihrer bewußten und absichtlichen Erziehungsthätigkeit. Mag auch diese in ihrer Art und Weise schwächer, in ihren Mitteln gebundener als bei Hörenden sein, so ist doch ihre Bedeutung nicht zu unterschätzen. Denn wenn der Wille des Taubstummen solchen Einwirkungen Ungehorsam, Verachtung oder gar hartnäckigen Eigensinn entgegensetzt, so gereicht dieses zur eigenen Verschuldung des Taubstummen und macht auch ihn strafwürdig. Es mag freilich manche Familien geben, bei welchen nicht nur die Fähigkeit, sondern selbst der Wille, auf die Erziehung ihrer taubstummen Kinder einzuwirken, gering sein wird; ja es mag Familien geben, in welchen sogar ihre Einwirkung auf Taubstumme diesen zum Verderben gereichen kann. Aber wir wollen doch den Glauben festhalten, daß es den meisten Eltern taubstummer Kinder um Besseres zu thun sei, und so werden sie wenigstens hierin thun, was sie vermögen, und was dann von ihnen in redlicher Absicht geschieht, weiß sicher der innerlich zu unterstützen, der auch die Taubstummen zu seinen geringsten Brüdern zählt und auch sie durch die Taufe in den Bund aufgenommen hat, der sie der Segnungen und Wirkungen des h. Geistes versichert.

So sehen wir, daß auch selbst ein noch nicht unterrichteter Taubstummer bei sittlichen Verfehlungen und Verbrechen um deßwillen noch nicht als durchaus unverantwortlich und unstrafwürdig erscheine, obgleich wir zugeben müssen, daß seine Zurechnungsfähigkeit und Strafbarkeit dabei immer bedeutend geringer sei, als bei einem unter gleichen Zuständen aufgewachsenen Hörenden. Wenn wir aber so den Taubstummen als Menschen betrachten, so darf es uns nicht nur nicht mehr, sondern es muß uns sogar weniger, als bei Hörenden überraschen, wenn wir an ihm sittliche Zustände und Erscheinungen finden, die zu heilen und zu entfernen sind und dürfen dagegen über bessere Seiten und Handlungen desselben uns noch mehr freuen, als wenn dieselben sich nur bei Hörenden gefunden hätten. Wir machen also aus dem Taubstummen weder einen Sünder besonderer Art, noch einen Heiligen besonderer Art, sondern er ist in unsern Augen erziehungsbedürftig, aber auch erziehungsfähig, wie andere Menschen; nur ist seine Erziehungsbedürftigkeit stärker in die Augen leuchtend und seine Erziehungsfähigkeit geringer unterstützt, als bei andern. Und weil der Taubstumme unter diesem Gesichtspunkte mit den Hörenden auf gleicher Linie steht, so hat wohl auch seine Erziehung im allgemeinen zu denselben Mitteln zu greifen, wie bei hörenden Kindern. Sie muß auch bei ihm geschehen durch Übung und Gewöhnung, durch Belehrung und Ermunterung, durch Warnung und Strafe, durch Bewahrung und Rettung, muß unterstützt werden durch vorleuchtendes Beispiel und durch Gebet und Fürbitte und muß ihre Kraft erhalten durch den göttlichen Segen. (Man vergl. „Organ“ I, p. 87.)

B. Moralische durch die Taubheit herbeigeführte Zustände des Taubstummen.

Wir haben aber bei unserer Aufgabe nicht nur den Menschen überhaupt, sondern hauptsächlich den taubstummen Menschen ins Auge zu fassen und da zu untersuchen, ob uns nicht hiebei eine eigenthümliche Aufgabe erwachse. Nach dem Früheren könnte fast die Ansicht entstehen, es seie hier nichts Eigenthümliches zu finden, und doch ist desselben gar viel. Aber wir müssen dabei denjenigen Zustand und diejenigen Erscheinungen

aufsuchen, für welche die Taubheit die Ursache geworden ist, und die erst durch erzieherische Thätigkeit wieder entfernt werden können, oder wenigstens zu entfernen gesucht werden. Erst auf diesem Wege wird uns unser Zögling selbst und hernach auch die eigenthümliche Aufgabe der Erziehung desselben klarer werden.

Was ist nun der gemüthliche und sittliche Zustand, den die Taubheit verursacht und verschuldet hat? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir zuerst das neugeborene taube und das neugeborene hörende Kind neben einander stellen. Da finden wir, daß unmittelbar nach der Geburt keines vor dem andern in dieser Hinsicht etwas voraus hat, sondern daß beide einander völlig gleichstehen. Könnte nun das hörende und das taube Kind ohne eine Umgebung, die natürlich immer auch erziehenden Einfluß übt, am Leben bleiben und seine Entwicklung erreichen, so würden auch beide fortwährend in gemüthlicher Beziehung mit einander auf gleicher Linie bleiben. Denn wie sollte ein verschiedenartiges Resultat entstehen, wenn doch der beiderseitige Boden desselben der gleiche wäre und jeder ohne alle Bearbeitung von Außen bliebe? Aber sowohl das hörende als das taube Kind hat seine Umgebung, deren es zu seiner Erhaltung, Pflege und Entwicklung bedarf, die aber auch bestimmend auf seinen Geist und sein Gemüth einzuwirken sucht, und daß sie Letzteres thun muß und thut, ist Beweis, daß der Zustand, in dem das Gemüth des Kindes von Anfang sich befindet, noch nicht derjenige ist, den es für immer beibehalten soll. Es soll der ursprüngliche Zustand des Kindes erst geläutert, veredelt und gekräftigt werden, und wir können uns hier dem Graser'schen Ausdrucke nähern, welcher den Taubstummen der Menschheit erst wiedergeben wollte, und sagen, das neugeborene Kind müsse erst zur Menschlichkeit erzogen werden. Ist solches schon bei dem hörenden Kinde der Fall, so wird sicher niemand widersprechen, wenn wir es auch bei dem tauben behaupten, ja man wird es bei diesem noch mehr zugeben, als bei jenem. Muß aber der Taubstumme erst zur Menschlichkeit erzogen werden, so ist der Zustand, aus dem er herausgehoben werden soll, noch nicht der menschliche im edlern Sinne des Worts, sondern erst derjenige, den das Kind trotz seines menschlichen Körpers und seiner geistigen und gemüthlichen Anlagen ursprünglich mit dem Thiere gemein hat und den wir deßhalb die Animalität nennen wollen. Wir legen in diese Bezeichnung keine Empfindung oder Absicht einer Verachtung, sondern nur die Andeutung des

rohesten Zustandes eines tauben Kindes, wie er sich darstellt, ehe Erziehung aus dem tauben Kinde etwas Edleres gemacht hat. Aber wir glauben auch mit diesem Worte die Sache am besten bezeichnet zu haben. Denn in der Animalität des tauben Kindes liegt die Zusammenfassung und die Erklärung der wesentlichsten sittlichen Erscheinungen bei dem tauben Kinde. Wir untersuchen deßhalb

a) die Animalität des Taubstummen.

Auch das Thier ist ein lebendiges Wesen, das Organe hat, die auch beim Menschen sich finden, das in manchen Thätigkeiten sich bewegt, die auch der Mensch vollbringt, das manche Triebe, Begierden, Gewohnheiten und selbst Geschicklichkeiten und andere Züge besitzt, die wenigstens ein seelisches Leben offenbaren. Und doch bleibt noch ein mächtiger Unterschied zwischen ihm und dem Menschen. Denn nicht die Beschaffenheit der Organe ist es, was diesen Unterschied begründet, sondern einestheils die Ungleichheit der Naturanlage zu einer höhern Entwicklung und Vervollkommnung, und anderntheils die Ungleichheit der Stufe, die das Thier und die der Mensch erreichen kann. Was das Thier in körperlicher Beziehung zu erreichen hat, wird zwar durch die Pflege der Eltern, oft auch durch menschliche Nachhilfe unterstützt; aber das Wesentlichste und Hauptsächlichste lehrt und vollbringt doch die Natur selbst, d. h. der Geist der Natur oder der Geist des Schöpfers, der in Allem ist. So gelangt das Thier zu den Bedingungen und Verrichtungen seines leiblichen Lebens. Es weiß seine Bewegungen zu machen, seine Nahrung zu finden, sein Wohlbehagen zu erlangen, Schmerzen und Unfällen auszuweichen und kennt selbst Kräuter, die ihm zu Arzneien dienen. Alles dieses erreicht das Thier, ohne daß es einer erzieherischen Anweisung und Einwirkung bedürfte. Manches Thier steht in dieser Hinsicht oft über dem Menschen. Denn das menschliche Kind tritt viel hilfloser und der Nachhilfe und Unterweisung bedürftiger in die Welt ein, als das junge Thier. Dafür aber entwickelt sich unter geeigneten Einflüssen aus der diesfallsigen Naturanlage des menschlichen Kindes ein Zustand der Ausbildung, des Bewußtseins und der Kraft, der dasselbe später wieder weit über das Thier emporhebt. Denn dieses bleibt doch im ganzen genommen und im wesentlichsten sein ganzes

Leben hindurch nur auf derselben Stufe stehen, die ihm schon als Naturanlage in sein Dasein mitgegeben war. Und wenn wir auch manche seelischen Erscheinungen, manche Kunsttriebe und Geschicklichkeiten gewisser Thiere bewunderungswürdig finden, und wenn wir zugeben müssen, daß Menschen es ihnen in solchen Sachen nicht gleichthun könnten, so ist doch Thatsache, daß auch die geschicktesten Thiere doch immer nur auf ebendieselben Zweige der Kunst angewiesen sind, die ihrer ganzen Gattung in gleicher Weise eigenthümlich sind. Nie werden z. B. Bienen ein Vogelnest bauen, oder Vögel ein Spinnengewebe bereiten lernen. Was sie also in dieser Hinsicht besitzen, ist eine Naturanlage und weder ein Ergebniß eines Unterrichts, noch einer Erziehung. Der Mensch bringt seine Kunstfertigkeiten nicht mit auf die Welt. Was er einst wissen, können und verstehen soll, muß er erst erlangen durch Belehrung, Erlernung und Übung. Dafür aber ist er dann nicht willenlos und ausschließlich nur an irgend einen einzigen Zweig solcher Thätigkeit gewiesen und er kann es in der von ihm gewählten Thätigkeit zu einer immer höheren Entwicklung und Vervollkommnung bringen, und kann auch von der einen Kunstthätigkeit leicht zu einer andern übergehen und selbst fremde Verrichtungen und Künste verstehen. Also können wir sagen: Das Thier ist in seinem organischen und selbst in seinem seelischen Leben auf seine Naturanlage beschränkt und vermag, so lange es lebt, nicht wesentlich über dieselbe sich zu erheben, oder sie zu steigern. Für den Menschen ist die Naturanlage nur die Unterlage seiner Entwicklung und er muß, was er werden soll, erst durch Unterricht und Erziehung und durch eigene Anstrengung und Übung erreichen, gelangt aber hiedurch zu einer Stufe, die nur in den ungünstigsten Verhältnissen auf dem Niveau der bloßen Naturanlage bleibt, in günstigeren aber sich weit darüber erhebt. Betrachten wir nun nach dieser Seite den Taubstummen, wie er sich uns darstellt, ehe Unterricht und Erziehung bestimmend auf ihn eingewirkt haben, so finden wir, daß dieser Zug der Animalität ganz der seinige ist. Die allgemeine menschliche Naturanlage ist freilich auch die seinige, aber sie ist es auch allein, was er besitzt. Weil aber ihr die Befähigung naturwüchsiger Ausbildung und Vervollkommnung fehlt, so erhebt auch selten ein Taubstummer selbständig sich über das Maß derselben, und wenn er auch für leibliche Geschäfte eine gewisse Tüchtigkeit erlangt, so ist doch das werthvollere Menschliche nicht in dieser Art der Ausbildung, sondern in höheren Erscheinungen

enthalten, und zu letzteren weiß sich der Taubstumme durch die ausschließliche Unterstützung der bloßen Naturanlage nicht emporzuschwingen. Und selbst wenn Taubstumme sich über diesen Zustand erheben, so hat Erziehung und Unterricht ihnen hiezu geholfen. Wenn aber wir den Taubstummen als Gegenstand betrachten, den die Erziehung erst in ihre Bearbeitung und Pflege zu nehmen hat, so kommen diese günstigeren Beispiele noch nicht in Betracht, und es wird deßhalb nach diesem Zuge nicht widersprochen werden, daß der ursprüngliche Zustand eines Taubstummen Animalität sei.

Ein zweiter Zug der Animalität ist der, daß das Thier sich ausschließlich von seinen Bedürfnissen und Trieben leiten läßt, ohne zur Bestimmung seines Handelns eine sittliche Ordnung anzuerkennen. Wenn das Thier hungert, sucht es Nahrung, wenn es dürstet, sucht es zu trinken. Ob aber die Milch, die die Katze findet, für sie selbst hingerichtet sei oder nicht, darnach fragt die Katze nicht. Ob der Speck, den die Maus in der Speisekammer, das Geflügel, das der Fuchs im Stalle trifft, den Menschen gehören, oder ihnen selbst überlassen sei, gilt ihnen gleichviel. Zwar flieht der Fuchs, wenn er ertappt zu werden fürchtet, und zieht sich von seinem Raube zurück, aber nicht, weil er das Rauben für unrecht hielte, sondern weil die Menschen, die ihn erwischen, ihn dafür prügeln. Er hat wohl eine Vorstellung unliebsamer Folgen seines Thuns, aber weder Gefühl noch Erkenntniß der sittlichen Frage über dasselbe. So vollzieht auch das Thier seine Handlungen und befriedigt in denselben seine Bedürfnisse, ohne zu fragen, ob die Art und Weise unanständig und anstößig, oder ob Ort und Zeit hiezu geeignet seien oder nicht. Was fragt ein Thier nach Kleidern, um selbst diejenigen Theile seines Körpers zu verhüllen, die doch auch die wildesten Völker noch zu bedecken pflegen? Wo kümmert es sich um das, ob sein eigenes Thun fremden Individuen wohl oder wehe thue, ob es ihnen gefalle oder mißfalle, ob es für sie gute oder schlechte Folgen habe und dergleichen? Zwar liebt und pflegt das Thier seine Jungen, aber nur so lange die Jungen ohne solche Liebe und Pflege zu Grunde giengen und erfüllt hiedurch unbewußt ein Gebot, das der weise Schöpfer zur Erhaltung der Gattungen und der Individuen als Instinkt in die Thiere gelegt hat. Aber sobald die Natur diesen Zweck erreicht hat, wird selbst die thierische Mutter, die zuvor für ihre Jungen ihre ganze Kraft und Sorgfalt, ja selbst ihr Leben eingesetzt

hatte, diesen fremd und lebt wieder ebenso eigennützig sich selbst, als sie zuvor sorgsam nnd uneigennützig gewesen war, und zeigt auch dadurch wieder, daß sie in dieser besseren Erscheinung nur einem Instinkte und zwar ohne Rücksicht auf eine sittliche Ordnung gefolgt war.

Fassen wir aber den Taubstummen ins Auge, wie er sich uns darstellt, ehe Unterricht und Erziehung aus ihm etwas Besseres und Edleres gemacht haben, finden wir da nicht auch diesen Zug der Animalität hinreichend und traurig genug bestätigt? Was ist eines solchen Taubstummen ganzes Thun und Lassen Anderes, als ein Verlangen, seinen leiblichen Bedürfnissen zu genügen? Essen, Trinken, Schlafen, Ruhen, Erholung und Freiheit ist beinahe der ganze Inbegriff seines Strebens und Handelns. Kann er diese Wünsche erfüllen, so ist er zufrieden; kann er sie nicht erfüllen, so ist er unwillig und kämpft gegen die beengenden Schranken. Was er findet, ist nach seinen Begriffen nur für ihn da, und unbekümmert greift er zu, so lange kein fremder Wille, der stärker ist, als seine Kraft, ihm entgegentritt. Schamhaftigkeit, Genügsamkeit, Ehrlichkeit, Reinlichkeit, Ordnung, Anständigkeit u. s. f. wächst nicht aus ihm heraus, sondern muß erst in ihn gepflanzt und bei ihm gepflegt werden. Dem unanständigsten Betragen und Benehmen kann er sich hingeben und so unreinlich und unordentlich als möglich sein, ohne zu erröthen, nnd fremden Schmerz kann er kalt und fühllos ansehen, ja selbst ihn bereiten, ohne Mitleid zu empfinden. Anerkennung einer Autorität außer ihm, bestehe diese in Personen oder in gesellschaftlichen oder göttlichen Ordnungen, besitzt er nicht. Was er selbst wünscht und sucht, ist für ihn Gesetz; was sich seinen Wünschen entgegenstellt, ein Hinderniß, das ihn mißstimmt und dem er auszuweichen sucht, wo er es nicht entfernen kann. Er lebt der Gegenwart und überläßt andern den Gedanken und die Sorge für seine Zukunft. Wer ihm Gutes thut, ist ihm lieb. Aber eine unbedeutende persönliche Erfahrung, oft auch nur ein selbstgefaßtes Vorurtheil reicht hin, ihn des früher genossenen Guten vergessen zu lassen und selbst seinen Wohlthäter zu verwerfen. Der Taubstumme ist, ehe Unterricht und Erziehung ihn veredelt haben, das anschaulichste Bild des natürlichen Menschen, der sprechendste Ausdruck der Selbstsucht und Herzlosigkeit, also ein offener Träger der Animalität.

Ein dritter Zug der Animalität ist der, daß das Thier, sobald das körperliche Bedürfniß oder der äußerliche Zwang zu

einer bestimmten Thätigkeit nachläßt, sich behaglich seiner Ruhe oder seinem Vergnügen überläßt und weder über seine Handlungen selbst, noch über deren Folgen reflektirt. Der Affe freut sich eines brennenden Feuers, eilt herzu und belustigt sich an solcher Erscheinung, denkt aber nicht daran, daß das Feuer eines Brennstoffes zu seiner Erhaltung bedürfe und holt deßhalb auch keinen herbei. Mücken und andere Insekten fliegen um eine offene Lichtflamme herum und drängen sich an dieselbe, bis sie ihre Flügel oder sich selbst daran verbrannt haben. Der Ochse hat die Peitsche, das Pferd den Sporn, der Esel den Stock nöthig, und ruhig legt das Raubthier sich ins Gebüsch oder in seine Höhle, so lange nicht Hunger es daraus hervortreibt. Finden wir solche Züge nicht auch bei dem Taubstummen, ehe Erziehung ihn gehoben hat? O nur zu gewiß! Ungemein groß ist oft die Trägheit, die der Taubstumme noch in die Anstalt mitbringt und die also selbst die vorausgegangene Erziehung des elterlichen Hauses noch nicht entfernen konnte, die Trägheit, die sich in der Haltung seines Körpers, in seinem Gange, in seinen Bewegungen, in seinem Benehmen, in seinen Arbeiten, in seiner Unreinlichkeit u. s. f. äußert, ferner die Gleichgiltigkeit, die er fremden Wünschen, Anweisungen und Verboten entgegensetzt, und die sich besonders im Schulunterrichte in so vielfachen Gestalten offenbart, aber auch sein Betragen kennzeichnet, und ihn unbekümmert darüber hingehen läßt, ob etwas anständig oder nicht anständig, andern wohlgefällig oder mißfällig sei, ob er diese oder jene Person vor sich habe, ob er an diesem oder jenem Orte dieses oder jenes verrichte, ob er an Zeit und Ort und Ordnung gebunden sei oder nicht; sodann die Beharrlichkeit nnd der Eigensinn, den er gar oft offenbart, wenn ein fremder Wille ihn seinen eigenen Wünschen und seiner Animalität zu entreißen, oder wenn eine fremde Einsicht und Ansicht ihn seinen selbstgebildeten Vorstellungen und Meinungen zu entziehen sucht; dagegen die Ausgelassenheit, wenn er sich selbst überlassen ist und er sich unbemerkt glaubt, die Gaffgier, mit der er durchaus alles gesehen haben zu müssen glaubt, so daß seine Neugierde für alles, was um ihn geschieht, oder in einer ihm erreichbaren Nähe zu sehen ist, offen steht, und die auch noch später ihn so gerne zur unstäten Wander- und Reiselust veranlaßt, und endlich noch die unbezwingliche Plauderlust, die er jeden Augenblick, in dem er sich unbewacht glaubt, mimisch befriedigt und wodurch er nicht nur sich selbst, sondern auch Andere von jeder ernsteren Betrachtung und Thätig-

keit abzieht. Es mag vielleicht manche überraschen, daß wir diese Züge den Taubstummen anrechnen; aber ein längeres ruhiges Verweilen bei dieser Schilderung wird überzeugen, daß wir uns nicht geirrt haben.

b) Die tiefe geistige Finsterniß des noch ungebildeten Taubstummen.

Der Zustand eines erziehungsbedürftigen Taubstummen ist auch tiefe geistige Finsterniß. Wenn wir dieses aussprechen, behaupten wir keineswegs zu viel. Wie sollte denn helleres Licht in des Taubstummen Seele dringen? Wortsprache ist für den Menschen eine Grundbedingung seiner geistigen Aufklärung. In der Wortsprache wird sich der Mensch seiner selbst und seiner Innen- und Außenwelt bewußt. Was seinen Geist aufhellen soll, wird im Gefäß dieser Sprache mitgetheilt, und was klar vor der Seele stehen soll, muß zuvor in dem Ausdruck derselben Klarheit erlangt haben. Da ist nun leicht herauszufinden, wie es im Innern eines Taubstummen aussehen muß. Ihm hat die Taubheit die Erlangung der Wortsprache auf dem Naturwege abgeschnitten und ihm damit den Schlüssel entzogen, der seinen Geist am sichersten und kräftigsten erreichen und aufschließen könnte. Mit der Vorenthaltung der Wortsprache aber hat sie ihm auch zugleich alles das abgeschnitten, was ihm im Gefäß der Wortsprache zu seiner Belehrung, Aufklärung und Erziehung hätte zufließen können und hat damit das geistige Dunkel, das ursprünglich auf dem Innern jedes neu in die Welt eingetretenen Menschen liegt, und nur durch die Wortsprache und den Einfluß des in ihr Gegebenen beseitigt wird, auf der Seele des noch nicht unterrichteten Taubstummen gelassen. Zwar ist bei dem Taubstummen an die Stelle der Wortsprache die Gebärdensprache getreten und in dieser allerdings ein gewisser Zugang zum Geiste des Taubstummen eröffnet worden. Aber selbst die Gebärdensprache führt den Taubstummen höchstens in einen geringen Grad geistiger Morgendämmerung, die aber von der Tagesklarheit noch weit verschieden ist. Die Gebärdensprache ist ja, wie wir im ersten Abschnitte gesehen haben, so arm und beschränkt, so unzuverläßig und unklar, daß sie höchstens eine Krücke ist, die der Lahme noch benützt, während der Gesunde sie entschieden und verachtend verschmäht. Zudem ermangelt sie völlig des logischen Charakters und übt deßhalb durch die Beschaffenheit

ihrer Natur einen entschieden nachtheiligen Einfluß auf die Gestaltung der geistigen Thätigkeit eines Taubstummen aus, die dem späteren Unterrichte desselben, besonders in der Wortsprache, oft die schwersten Hindernisse in den Weg legt. Der Taubstumme kann z. B. in seiner Gebärdensprache nicht Subjekt und Prädikat organisch mit einander verbinden, wie der Hörende in der Wortsprache, die außer der Bezeichnung beider auch das Beziehungsverhältniß beider zu einander in solcher Gesammtbezeichnung ausdrückt und die Einheit des Urtheils, den Gedanken, feststellt und erkennen läßt. Die Gebärdensprache stellt nur die einzelnen Vorstellungen neben einander, aber es fehlt in ihr für dieselben das geistige Band. Deßhalb ist auch in ihr der logische Charakter der einzelnen zusammengestellten Vorstellungen zu einander an keiner derselben ausgedrückt, und so fehlt für die richtige Erfassung der Einheit das Licht und für den in der Finsterniß gefangenen Geist des Taubstummen das Mittel der Aufklärung und Erkenntniß. Und wenn für alle die Belehrungen, durch welche das Selbstbewußtsein und die Erkenntniß des Menschen geweckt und erweitert wird, die aber eben die Wortsprache zur Grundbedingung ihrer Mittheilung an den Schüler oder Zögling haben, die Gebärdensprache entweder gar nicht geeignet ist, oder dieselben nur höchst mangelhaft, unsicher und oft verkehrt vermittelt, so ist natürlich, daß auch das Selbstbewußtsein und die Erkenntniß eines solchen Taubstummen auf niedrigster Stufe bleibt. Daher seine oft so einfältigen und verkehrten Ansichten über das Wesen auch selbst der einfachsten Erscheinungen, über Ursprung und Zweck der Dinge, über Ursache und Folge und dergleichen; daher auch trotz all seiner Neugierde und Gaffgier seine Unkenntniß der Bedeutung dessen, was selbst im Bereich seiner eigenen Anschauung liegt. Was weiß ein solcher Taubstummer von seinem eigenen Ursprunge oder vom Zweck seines Daseins? Was weiß er von gesellschaftlicher, bürgerlicher und kirchlicher Ordnung, von Wahrheit und Recht, von Pflicht und Rechenschaft, von Vaterland und Welt, von Erscheinungen des kirchlichen Ritus und ihrer Bedeutung, von Sünde, Tod, Erlösung, Buße, Glauben, Heiligung, von dem Zweck der Sakramente und andern Dingen? Was weiß er von einer Hoffnung der Auferstehung und eines ewigen Lebens, von künftigem Gericht und von Verdammniß? In all solchen Beziehungen lebt er, obgleich mitten in menschlicher Gesellschaft, doch unter ihnen so unwissend wie ein Thier, und wenn Jesaias sagt: Finsterniß

decket das Erdreich und Dunkel die Völker, so hat dieses auch für die Taubstummen seine volle Bedeutung. Zwar könnte man sagen, mit der geistigen Finsterniß des Taubstummen habe es nicht zunächst die Erziehung, sondern insbesondere der Unterricht zu thun. Aber die Animalität des Taubstummen steht mit dieser seiner geistigen Finsterniß in so innigem Zusammenhange, daß bald diese aus jener, bald jene aus dieser sich erklärt und hervorgeht, und die Erziehung kann nicht die eine zu beseitigen suchen, während sie die andere ignoriren wollte. Deßhalb muß zum gemüthlichen Gemälde eines erst zu erziehenden Taubstummen auch seine geistige Finsterniß mit in Betracht kommen und bildet den zweiten Grundzug desselben. Es ist aber ferner hier zu betrachten

c) Der geistige Schlaf des noch ungebildeten Taubstummen.

Was will dieses heißen? Wir finden es, wenn wir uns das Wesen des leiblichen Schlafes vergegenwärtigen. Der Leib schläft, wenn seine Sinne ihre Thätigkeit für eine Zeitlang eingestellt und sich der bewußten Herrschaft der Seele entzogen haben. Die Sinne selbst fehlen zwar dem Schlafenden nicht; aber sie sind während des Schlafes unthätig. Die Augen sehen nichts und sind geschlossen, die Ohren vernehmen nichts, so lange nicht ein überwältigender Schall ihre Unthätigkeit aufhebt, und Nase, Gaumen und Nerven lassen ihre Verrichtungen ruhen, so lange nicht eine allzustarke Berührung sie aufregt. Trotz dessen sind die Sinne und die Sinneswerkzeuge doch da und harren nur des Augenblicks, in dem sie ihr Dasein und ihre Bedeutung wieder offenbaren können. Ganz ebenso verhält es sich mit dem geistigen Schlafe. Wie in dem leiblichen Schlafe die Sinne des Leibes ruhen, so ruhen in dem geistigen Schlafe die Sinne und Kräfte des Geistes. Wir rechnen hiezu erstens den Verstand, den wir das Gesicht des Geistes nennen können. Wie das Gesicht die Anschauung der Dinge und der Erscheinungen für die Seele vermittelt, so vermittelt der Verstand die Erkenntniß für den Geist, und wie das leibliche Gesicht theils passiv sich benimmt, und von der Welt der Erscheinungen und von dem Lichte berührt wird, theils aktiv, indem es beobachtet und forscht, ebenso ist der Verstand passiv, wenn er Gegenstände des Wissens sich mittheilen läßt, und aktiv, wenn er im eigenen Drange die

Beschaffenheit und den Umfang der Erkenntniß zu erweitern sucht. Und wie das Gesicht des Leibes schwach oder scharf sein kann, so ist auch hinsichtlich des Verstandes Scharfsinn oder Schwachsinn u. s. f. zu finden. — Das Gehör des Geistes ist die Vernunft. Wie das Ohr die äußern Schalle und Stimmen vernimmt, oder ihnen lauscht, so vernimmt die Vernunft die Stimme einer höheren Welt und lauscht auf dieselbe, und gelangt so zur Ahnung und Erkenntniß des Unsichtbaren, Göttlichen und Ewigen. Wie das Gehör schwach oder scharf oder erstorben sein kann, so findet sich auch hinsichtlich der Vernunft Tiefe oder Stumpfsinn oder gar Tod. Ferner gehört hieher der Wille des Menschen. Dieser entscheidet, strebt und wählt und wählt oft mit herrschender Gewalt und oft in gerade entgegengesetzter Art, ist oft überreizt, oft auch völlig machtlos zur Beherrschung des Trägers. Das Gefühl des Geistes ist das Gemüth. Wie das leibliche Gefühl den Unterschied des Angenehmen und Unangehmen und die Beschaffenheit der diesfallsigen Empfindungen dem Menschen zum Bewußtsein bringt, so bringt das Gemüth ihm den Unterschied und die Beschaffenheit der innerlichen Empfindungen des Unangenehmen und Angenehmen zum Bewußtsein, und wie das leibliche Gefühl nicht nur ein besonderer Sinn für sich, sondern in gewisser Art das Wesen und die Beschaffenheit sämmtlicher leiblicher Sinne ist, so bezeichnet das Wort Gemüth auch nicht nur einen einzelnen gewissen Sinn der Seele, der neben den andern Sinnen des Geistes steht, sondern zugleich auch oft die ganze innere Anlage des Menschen, zu welcher die andern geistigen Sinne sich gleichsam als Strahlen verhalten. Endlich kommt hier noch in Betracht das Gewissen. Dieses unterscheidet Wahrheit und Lüge, Recht und Unrecht, gut und böse, und kann für beides ebenso lebendig, als abgestorben werden.

Wie nun die Organe der leiblichen Sinne einem jeden Menschen ins irdische Dasein mit hereingegeben sind, dem tauben wie dem hörenden, so sind auch jedem die Organe der geistigen Sinne und Kräfte von dem Schöpfer zugetheilt worden. Die Organe der leiblichen Sinne liegen im Körper und sind Bestandtheile desselben. Die Organe des Geistes liegen in der Seele und sind Anlagen derselben. Die Sinne des Leibes machen noch nicht den ganzen Leib aus, sind aber die wesentlichsten Bedingungen aller seiner Verrichtungen. So sind auch die genannten geistigen Sinne und Kräfte noch nicht der Inbegriff der

ganzen geistigen Seite des Menschen, aber sie sind die Grundbedingungen aller geistigen Thätigkeit desselben. Und wie bei den einzelnen Menschen oft dieser, oft jener leibliche Sinn eine Hauptrolle voll Thätigkeit nach Außen spielt, so ist gleicher Unterschied auch hinsichtlich der geistigen Sinne und Kräfte nach ihrer innern Thätigkeit wahrzunehmen. Ferner wie unter den leiblichen Sinnen oft der eine oder andere entweder wirklich abgestorben ist, oder wenigstens abgestorben zu sein scheint, so ist dasselbe auch hinsichtlich der geistigen Sinne und Kräfte der Fall. Wenn aber die leiblichen Sinne bei dem jungen Kinde schon durch die Einflüsse der Außenwelt angeregt und aus ihrem Schlummer geweckt werden, und so zu ihrer ausgeprägten Thätigkeit gelangen, so ist für die geistigen Sinne und Kräfte der Einfluß der sprachlosen Außenwelt noch nicht zureichend für gleichen Zweck und gleiches Resultat, sondern die Wortsprache und das in ihr Mitgetheilte und zum Bewußtsein Gebrachte ist die geistige Welt, die die geistigen Sinne und Kräfte aus ihrem Schlummer rüttelt und heraushebt. Ohne Wortsprache und das in ihr Vermittelte ist deßhalb auch das wahre geistige Leben des Menschen nicht sicher zu wecken, und so wird leicht zu begreifen sein, daß zu dem geistigen Zustande eines erst erziehungsbedürftigen Taubstummen auch der geistige Schlaf gehört, und weil der Taube in Folge seines Gebrechens die Wortsprache nicht erlangen konnte, darum ist die Taubheit auch die Ursache dieses geistigen Schlafes desselben geworden. Hiemit ist durchaus nicht zu viel gesagt. Man sehe nur einen Taubstummen an, bei dem Erziehung und Unterricht entweder noch gar nichts, oder nur erst wenig gewirkt haben, so wird man finden, wie tief ein solcher auch selbst da noch stehe, wo es sich um die einfachsten Begriffe und Kenntnisse handelt. Wie wenig vermag ein solcher Tauber in die Kausal- und andere Beziehungen der Dinge und Erscheinungen zu blicken, wie schwer die einzelnen Theile in ihre Einheit zu verbinden und ihres Zusammenhangs oder wenigstens ihrer Beziehungen zu einander bewußt zu werden und bewußt zu bleiben! Und wie sollte er, der nur der sinnlichen Welt lebt, von einer übersinnlichen und innerlichen aber weder Ahnung noch Kunde hat, auf die Stimme der höheren Welt lauschen und in der Schöpfung den Schöpfer und über die Vergänglichkeit hin etwas Ewiges finden und von dem Sinnenleben hinweg sich auch zu einem sittlichen und religiösen erheben? Und wenn auch sein Wille durch diese und jene Veranlassungen geweckt

ist und sogar in verschiedenen Wünschen sich geltend macht, so fehlt ihm doch die wahre Freiheit und der edelste Werth, weil letztere nur da zu finden sind, wo der Wille in eigener Wahl und Lust sich in den Dienst des Edeln, Wahren und Guten gestellt hat. Wie es mit dem Gewissen sich verhalte, haben wir früher schon angedeutet, und dem Gemüthe fehlt gerade das, was die edelste Grundlage der Beschaffenheit desselben ist, nämlich die Liebe, die wahre Liebe gegen sich selbst, die sogar von eigenen Wünschen absteht, wenn in ihrer Befriedigung die Vernunft künftiges Verderben für Leib und Seele zeigt, und auch die Anstrengung nicht scheut, die zu einem künftigen bessern Ziele führen kann; die Liebe zu dem Nächsten, die der Rücksicht auf ihn die Rücksicht auf das eigene Ich unterordnet und die wahre Liebe zu Gott, die aus Dankbarkeit gegen ihn ihm auch gerne sein ganzes Sein, Wollen und Handeln weiht, und mit Christo, der im Fleisch erschienenen Liebe Gottes, sich im Glauben verbindet und für Leben und Sterben aus seiner Fülle Kraft und Leben schöpft. Wie sollte auch diese wahre und edelste Grundlage des Gemüthslebens schon in dem ungebildeten Taubstummen entstehen? Sie ist ja erst eine Frucht der Dankbarkeit und setzt die Erkenntniß der Liebe Gottes voraus. Wie sollte aber in dem Taubstummen solche Erkenntniß entstehen ohne Belehrung, und wie ungenügend und schwerfällig bleibt diese, so lange der Zögling noch nicht die Wortsprache besitzt!

Es ist ein düsteres Gemälde, welches der Zustand eines erst erziehungsbedürftigen Taubstummen gewährt, und viele Taubstumme mögen in günstigerem Lichte erscheinen. Aber bei solchen hat eben bereits Unterricht und Erziehung schon mehr oder weniger ihre Frucht getragen, und hieraus nur ist die bessere Erscheinung zu erklären. Ehe aber die Erziehung ihr Werk bei einem Taubstummen angefangen hat, wird bei jedem Taubstummen das gezeichnete Gemälde zutreffen, und so lange die Erziehung erst ihre Aufgabe vollzieht, wird es nicht an Gelegenheit fehlen, bald diese bald jene Züge desselben bei ihm zu entdecken. Je mehr wir aber solches wissen, desto ernster muß uns auch erscheinen

C. Die Aufgabe der Erziehung des Taubstummen.

Die diesfallsige Aufgabe ergibt sich uns einerseits aus dem Blick auf den Zustand des noch unerzogenen Taubstummen,

anderntheils aus der Thatsache, daß der Taubstumme so gut ein Mensch ist, wie andere Menschen, also auch dieselbe Bestimmung für dieses und das jenseitige Leben hat, wie sie, und drittens aus der Anerkennung, daß in dem Taubstummen dieselbe gemüthliche und intellektuelle Anlage, also dieselbe Grundbedingung zur Erreichung des Erziehungszieles liege, wie in hörenden Menschen. Ist deßhalb der Zustand eines erst erziehungsbedürftigen Taubstummen Animalität, geistige Finsterniß und geistiger Schlaf, so ist das Ziel der Erziehung desselben Humanität, Aufklärung und geistiges Leben. Fassen wir diese Seiten etwas schärfer ins Auge und fragen wir zuerst, was

a) die Erziehung des Taubstummen zur Humanität

in sich begreife.

Wenn die Animalität des Taubstummen sich hauptsächlich äußert in seiner Trägheit, die ihn unreinlich, unordentlich und nachläßig sein läßt und jedes ernstere Streben und Bemühen scheut, um es im Wissen, Können und Thun zu etwas Rechtem zu bringen, ferner in der Hingegebenheit seiner Triebe an die Sinnlichkeit, so daß er in der Erfüllung seiner auf Sinnengenuß gerichteten Wünsche seine volle Befriedigung findet, ferner in seiner Gleichgiltigkeit gegen Rücksichten des gesellschaftlichen Lebens, gegen Autoritäten und gegen menschliche Ordnungen und göttliche Gesetze, gegen Anstand, Wahrheit und Sitte, ferner in der Flatterhaftigkeit und Lüsternheit seines geistigen Lebens und endlich in dem Eigensinn, den er oft zeigt, wenn er aus seiner Animalität heraustreten soll, so begreift diesem gegenüber die Humanität in sich die bestimmte Willensrichtung und die eigene Selbstthätigkeit für die Aufgaben des menschlichen Wissens, Könnens und Thuns, so daß von Innen heraus eine Bereitwilligkeit und ein Eifer eintritt, solchen Aufgaben zu genügen, ferner die Losreißung des Sinnes aus der überwältigenden Herrschaft der Sinnlichkeit, so daß der Taubstumme auch Geschmack findet an Geistigem und Höherem, ferner die Unterordnung seines eigenen Willens unter die Forderungen der um ihn und über ihm bestehenden Ordnungen, Autoritäten und Rücksichten, die dann sein ganzes Handeln und Benehmen beherrschen; die Richtung seines Sinnes und Handelns auf Reinlichkeit, Ordnung und Sitte, ferner die Sammlung und Fixirung seines geistigen Lebens auf die ihm gestellten Pflichten und vor-

gesteckten Ziele, welche Sammlung sich besonders in seiner nach Innen und Außen gerichteten Aufmerksamkeit offenbart, und an die Stelle der bloßen Neugierde ernste Lernbegierde, an die Stelle des unordentlichen Herumschwärmens Liebe zur Arbeit und zu tüchtigerem Wissen und an die Stelle der ungemessenen Plauderlust ernste Ruhe und anständiges Schweigen treten läßt, und endlich seine Bereitwilligkeit, sich überhaupt dem Einfluß der Erziehung hinzugeben. Wenn auch diese Züge noch nicht der volle Inbegriff dessen sind, was man sonst unter Humanität versteht, so sind es doch diejenigen Züge, die hinsichtlich der Humanität zunächst die Unterschiede zwischen Taubstummen und Hörenden verwischen, und den Taubstummen, wenn sie bei ihm erreicht sind, dem Hörenden in seiner sonstigen Beziehung zur Erziehung gleichstellen. Wenn Graser das Ziel der Erziehung in die Divinität, also in die Hineinbildung des Zöglings in die Gottähnlichkeit setzte, und Andere statt dessen es in der Christianität, d. h. in der Hinführung des Zöglings in die Fußstapfen und in das Bild Jesu Christi suchen, so liegt in dem, was wir zunächst unter Humanität begehren, noch keine Verwerfung der Divinität, noch der Christianität, sondern nur die bei dem Taubstummen zunächst anzustrebende und erreichbare Vorstufe zu denselben, und auch schon diese Vorstufe tritt zu jenen in keinen Widerspruch. Denn wenn die Sünde nicht in die Welt gekommen wäre und in den ursprünglich anerschaffenen geistigen Zustand des Menschen keine Störung und Veränderung gebracht hätte, so würde noch jetzt Humanität und Divinität eigentlich dasselbe bedeuten. Denn der erste Mensch war ja zum Bilde Gottes geschaffen. Nachdem aber die Sünde in die Welt gekommen ist, kann freilich Humanität auch noch außerhalb der Divinität gedacht werden und ist eine tiefere Stufe als die letztere, obgleich auch sie in ihrer Reinheit und Wahrheit bereits über der Animalität steht. Wir können aber Divinität und Christianität nicht pflegen ohne das Wort Gottes und ohne die Beihilfe des h. Geistes. Deßhalb müssen wir, so lange der Taubstumme noch nicht für die Mittheilung und für das Verständniß des Wortes Gottes befähigt ist, froh sein, wenn wir indessen bei dem Taubstummen das noch anstreben können, was reinere und edlere Humanität erfordert.

b) Die Aufklärung des Taubstummen.

Wenn geistige Finsterniß der zweite Hauptzug in dem Zustande eines erst erziehungsbedürftigen Taubstummen ist und diese Finsterniß sich offenbart in seiner Unfähigkeit, seiner selbst und der äußerlichen und geistigen Welt in ähnlicher Weise und auf demselben Wege, wie der Hörende, bewußt zu werden, nach denselben Gesetzen, wie der Hörende theils zu denken, theils seine Gedanken zu äußern und sich ein Reich des Geistigen, Übersinnlichen und Abstrakten zu schaffen und endlich in der aus dem Nichtbesitz der Wortsprache entspringenden Unfähigkeit, das nur im Gefäß der Wortsprache Darreichbare ebenfalls zu empfangen und so das Licht zu erlangen über seine wahre Bestimmung und über seine Beziehungen zum irdischen und ewigen Leben, zu Gott und den Mitmenschen und über die Wohlthaten, die in Kunst, Wissenschaft und Religion ihm geboten sind, so ist das diesfallsige Ziel der Erziehungsaufgabe die Aufklärung des Taubstummen, d. h. erstens die Einführung desselben in das Verständniß und in den eigenen Besitz der Wortsprache, damit er durch diese nicht nur zu dem normalen menschlichen Ausdrucke, sondern auch zu dem normalen menschlichen Denken und vermittelst der Wortsprache zu hellerem Selbstbewußtsein und zu besserem Verständniß der sinnlichen und geistigen Welt gelange, und zweitens die Unterweisung des Taubstummen im Gefäß der Worsprache in dem, was seinen Blick aufhellt über seine Beziehungen zum irdischen und ewigen Leben, zu Gott und den Menschen. Es muß zugegeben werden, daß dieser Theil der Erziehungsaufgabe bei Taubstummen hauptsächlich Obliegenheit der Schule sei. Aber gerade diese Beziehung der Schule zur Erziehungsaufgabe läßt die Schule selbst wieder in einem neuen Lichte und in einer neuen Seite ihres Werthes und Bedürfnisses für den Taubstummen erscheinen und legt den Trägern dieses Unterrichts um so mehr die Pflicht auf, auch hinsichtlich ihres Unterrichtsverfahrens zu immer höherer Vollkommenheit und Sicherheit zu gelangen. Der Unterricht wird zwar nie bei allen taubstummen Schülern zu gleichem Ziele und gleicher Höhe gelangen; denn eine Arbeit geistiger Bildung ist anderer Art, als das Geschäft einer arbeitenden Maschine. Aber wenn wir auch nicht alle Schüler zu gleichem Ziele führen können, so muß doch für alle uns dasselbe Ziel als Ideal der Aufgabe vor Augen stehen. Übrigens wollen wir den fraglichen Theil der Erziehungsaufgabe bei dem Taubstummen auch nicht ausschließlich

und ganz der Schule allein zuweisen, denn auch das Elternhaus und das gesellschaftliche und spätere praktische Leben hat an derselben sich mitzubetheiligen.

c) Die Weckung der geistigen Sinne und Kräfte des Taubstummen.

Wenn die dritte Hauptseite in dem geistigen Zustande eines erst erziehungsbedürftigen Taubstummen geistiger Schlaf ist, und dieser sich offenbart theils als ein völliges Ruhen der edelsten Sinne und Kräfte des Geistes, theils als ein Ruhen der edelsten Entwicklung und Richtung der andern, so ist das Ziel der Erziehungsthätigkeit an einem Taubstummen in dieser Hinsicht die Weckung, Leitung und Kräftigung seiner noch völlig schlafenden und die Heilung und bessere Richtung seiner in wilder Naturwüchsigkeit ausartenden geistigen Sinne und Kräfte. Die Erziehung hat also die Aufgabe, erstens den Verstand des Taubstummen zu wecken und auszubilden, daß er mit richtigem Blicke die Gegenstände und Erscheinungen und ihre Beziehungen zu einander erkenne; daß die Sprache für ihn zum klaren und lebendigen Träger geistiger Mittheilung werde; daß sein geistiges Auge die Offenbarungen und auch die Geheimnisse der äußern und innern Welt verstehe u. s. f. Ferner soll die Vernunftanlage in dem Taubstummen geweckt und zur Thätigkeit gebracht werden, d. h. der Taubstumme soll auch zu der Erkenntniß geführt werden, daß über der sichtbaren Welt ein unsichtbarer Herr walte, der trotz seiner unaussprechlichen Größe und Erhabenheit doch ihm, dem Armen, nahe und trotz seiner Heiligkeit und Gerechtigkeit doch um Christi willen ihm, dem Sünder, gnädig und durch seinen Geist in seinem Herzen wirksam sein will, und soll lauschen lernen auf die Stimme seines Gottes sowohl im Worte Gottes, als in den Gedanken, die in seiner Brust sich unter einander verklagen oder entschuldigen, sowie in den Offenbarungen Gottes in der Natur und in den Erscheinungen und Erfahrungen des Menschenlebens und auch seines eigenen Lebens. Es soll sein Gewissen, d. h. sein Gefühl für Recht und Unrecht, für Wahrheit und Gottesfurcht geweckt und er angeleitet werden, auf diese innere Stimme zu hören und ihren Winken sich hinzugeben, um in den Augenblicken der Versuchung vor dem Fallen bewahrt, oder nach geschehenen Fehltritten durch ihre Stimme wieder auf den bessern Weg zurückgeführt zu werden.

Sein Wille soll, wo er bereits eine selbstsüchtige, wilde und unbotmäßige Richtung genommen hat, theils gebrochen, d. h. auch trotz seines Entgegenstrebens durch eine stärkere fremde Macht überwunden und zur Verzichtleistung genöthigt, theils geleitet, d. h. mit Gewinnung der eigenen Zustimmung des Zöglings auf die Bahn des Rechts, der Wahrheit und der Sitte geführt, theils gekräftigt, d. h. für eine gute eingeschlagene Richtung immer fester und beharrlicher gemacht werden, und endlich soll auch das Gemüth für bessere Gefühle, für die Gefühle wahrer Selbstliebe, aufrichtiger Nächstenliebe und inniger Gottesliebe angeregt und entflammt werden, und soll ebenfalls, wie bei Hörenden, zur Empfindung des göttlichen Friedens, zur Gottseligkeit und zur beseligenden Hoffnung des ewigen Lebens durch den Glauben an Christum gelangen.

Es ist ein herrliches Ziel, das wie der Erziehung eines Menschen überhaupt, so auch der Erziehung eines Taubstummen gesteckt ist, und ein Ziel, das die Erzieher ihre Aufgabe als eine hohe, heiligernste betrachten lassen muß und sie zu bester Treue in ihrem Berufe auffordert, und auch den Zögling, falls er ihrer Leitung sich überläßt, und dieselbe an ihm ihre Früchte trägt, zur Veredlung und Glückseligkeit führt in diesem und dem künftigen Leben. Dürften wir Lehrer uns solcher Aufgabe entziehen? Niemand könnte es thun ohne Verantwortung. Denn der Herr wird einst Rechenschaft darüber verlangen. Aber je Mehr wir in die Erziehungsaufgabe eingeschlossen finden, desto mehr haben wir auch zu erforschen, durch welche Wege und Mittel und in welchem Geiste wir derselben zu dienen haben. Wir betrachten deßhalb

D. Die Erziehungskreise für den Taubstummen.

Es sind drei Hauptkreise, welchen die Erziehung des Taubstummen zugewiesen ist, nämlich erstens das Elternhaus, zweitens die Schule und drittens das gesellschaftliche und praktische Leben. Wir belassen es bei der Nennung nur dieser drei Kreise und glauben durch sie schon alle die Kreise genannt zu haben, welche erziehenden Einfluß auf den Taubstummen haben. Denn wenn wir z. B. vom Elternhause reden, so ist darunter nicht nur das Wohnhaus der leiblichen Eltern des Taubstummen allein gemeint, sondern falls der Taubstumme

seine Eltern verloren hätte, überhaupt das Haus und die Familie, in welchen er alsdann seine neue Heimat gefunden hätte, auch die Pflegeltern, welchen er von Seiten einer Taubstummen-Schule übergeben wäre. Wir verstehen also unter dem Elternhaus nicht nur das Haus der leiblichen Eltern, sondern auch jedes Haus, das später für die Taubstnmmen die Erziehungspflichten der Eltern übernommen hat. Ferner wenn wir von der Schule reden, so verstehen wir darunter auch nicht bloß die Stätte, die nur die Aufgabe hätte, das Wissen und Können des Schülers in Sachen des irdischen Lebens auszubilden, sondern auch die Stätte, die ihm zugleich die Kirche ersetzen und in ihrem Theile ihn, so gut sie es vermag, der Segnungen und Wohlthaten der Kirche mit theilhaftig machen soll, die ihm sonst in Folge seiner Taubheit verschlossen blieben und zu deren Erlangung ihm nur die Schule den Weg bereiten kann. Denn wenn wir auch zugeben müssen, daß auch Lektüre dem Taubstummen später zur Erbauung und zum Segen werden kann, so ist es doch immerhin erst wieder die Schule, die ihn für das Verständniß und dadurch auch für den Segen der Lektüre tüchtig machen muß, und wenn wir die Sache näher betrachten, so finden wir, daß in den meisten Fällen der Taubstumme in seinem spätern Leben geistig fast einzig von dem Schatze zehren muß, der in der Schule in ihn gelegt wurde, und daß die Kirche später selbst beim besten Willen zwar sorgend aber wenig belehrend oder erbauend auf ihn einwirken kann. Und wenn wir vom gesellschaftlichen und praktischen Leben reden, so ist damit auch das verbunden, was das bürgerliche und staatliche Leben auch für den Taubstummen in sich begreift, so insbesondere die Ordnungen des öffentlichen Lebens, die auch die Person des Taubstummen berühren und theils seinen Gehorsam fordern, theils ihm zur Wohlthat und zum Segen werden sollen.

E. Die Seiten der Erziehungsaufgabe bei Taubstummen.

Unter den einzelnen Theilen der Erziehungsaufgabe kann es solche geben, welche dem einen oder andern Erziehungskreise des Taubstummen ausschließlich zugehören. Doch in die meisten werden sie gemeinsam sich theilen, und nur wird für den einen oder andern Theil bald diesem bald jenem Kreise das umfangreichere und bedeutungsvollere Geschäft zufallen. Übrigens wird

zuzugeben sein, daß die Erziehung eines Taubstummen nur in dem richtigen Zusammenwirken dieser Kreise wahrhaft gedeihen kann, und daß dem Taubstummen auch in erzieherischer Hinsicht ein Schaden zugefügt ist, wenn er des einen dieser Kreise, z. B. der Schule, nicht theilhaftig werden kann. Andererseits ist auch keiner dieser Kreise im Stande, die Erziehungsaufgabe an dem Taubstummeu für sich allein auszuführen, und ebenso ist auch, wenn später die Gesinnung und Handlungsweise des Taubstummen nicht gefällt, die Schuld davon nicht ausschließlich nur in diesem oder jenem der genannten Kreise zu suchen, sondern sie ist eine, wenn auch nicht in gleiche Theile zerfallende, doch gemeinsame Verschuldung, sofern sie nicht vielleicht einzig nur in dem Zögling zu suchen wäre. Doch wenn wir die Kreise kennen, die den Taubstummen zu erziehen haben, so fragen wir weiter, auf welchen Wegen diese Kreise ihre Aufgaben zu lösen haben. Eine ernste Prüfung dieser Sache wird uns lehren, daß es fünf Wege sind, die hier zu gehen sind, und zwar erstens der Weg des vorleuchtenden Beispiels, zweitens der Weg der Anleitung und Gewöhnung, drittens der Weg des Unterrichts, viertens der Weg der Warnung und Bewahrung und fünftens der Weg der Belohnung und Bestrafung. Fassen wir nun diese Wege einzeln ins Auge und untersuchen wir deßhalb zuerst, was für die Erziehung des Taubstummen

a) das vorleuchtende Beispiel

für ihn austrage.

Wer die kindliche Natur überhaupt kennt und beobachtet, der weiß, wie tief bestimmend auf die Gestaltung des eigenen sittlichen Zustandes eines Kindes die in seine Anschauung gegebene Handlungsweise seiner Umgebungen wird und bleibt. Das Kind beachtet das Handeln und das Verhalten seiner Umgebungen in reicherem Maß und mit schärferen Augen, als wir es nur glauben, und abstrahirt sich, ohne seiner Reflexionen sich bewußt zu sein, aus dem, was es hier beliebt oder anstößig, verhaßt oder geduldet findet, für sich selbst den Unterschied dessen, was es sich selbst erlauben dürfe und was es sich zu versagen, wie es sich zu verhalten und was es zu unterlassen habe, und bei der Autorität, die es in kindlichem Sinne den älteren Personen, besonders Vater und Mutter, ältern Geschwistern, Lehrern u. s. f. in seinem Herzen gerne einräumt, macht es diese zu maß-

gebenden Vorbildern und Idealen seines eigenen Verhaltens, und gereizt durch seinen Nachahmungstrieb sucht es dann ebenso zu handeln, wie es jene Personen handeln gesehen hat. Sollte dies bei einem taubstummen Kinde wohl anders sein? Gewiß, nicht, sondern gerade umgekehrt, wenn vorleuchtendes Beispiel schon für ein hörendes Kind von so maßgebender Bedeutung ist, so noch vielmehr für ein taubstummes. Denn dieses ist ja noch vielmehr, als das hörende, durch ein natürliches Bedürfniß auf's Schauen und Beobachten angewiesen, und unter seinen Lebensthätigkeiten spielt das Sehen und Sehenwollen eine der wichtigsten Rollen. Da darf nicht geglaubt werden, daß den Augen des Taubstummen die Beschaffenheit des sittlichen Verhaltens seiner Umgebungen entgehe. Er sieht von demselben gewiß mehr und durchschaut es wohl sicherer, als man es ihm zutrauen möchte; und warum sollte er dann in dem, was er gesehen und beobachtet hat, nicht auch eine Regel für sein eigenes Verhalten abstrahiren? Hat er doch kein anderes äußerliches Sittengesetz erkannt, das sein Handeln zu regeln suchte, und noch kein offenes Ohr für die Stimme seines Gewissens. Also ist er kräftig auf die bloße Anschauung des sittlichen Verhaltens Anderer angewiesen, und was dieses fremde Verhalten ihm zeigt, das ist nach seiner Ansicht auch ihm selbst erlaubt, und was seine Umgebung verachtet oder unterläßt, das darf auch er verachten und unterlassen. Ist es da zu verwundern, wenn aus einer unordentlichen, schlechten und sittenlosen Umgebung heraus ein Taubstummer hervorgeht, der ebenfalls unordentlich, schlecht und sittenlos ist, und sich dessen weder bewußt ist, noch schämt? Ganz und gar nicht, sondern nur das wäre merkwürdig, wenn er selbst anders geworden wäre, als solche Umgebung. Unmöglich an sich wäre zwar Letzteres auch nicht. Denn der Mensch ist ja in moralischer Hinsicht keine bloße Maschine, die nothwendig so gehen muß, wie man sie richtet, und in des Taubstummen Anschauung wird immerhin auch oft Besseres treten, und was Gott innerlich an seinem Herzen zu wirken sucht und wirkt, darf auch nicht vergessen werden. Aber immerhin sind böse Beispiele eine auf das kindliche Gemüth eindringende und dasselbe leicht verderbende Macht, und wenn durch dieselbe überhaupt für Kinder Ärgerniß entsteht, so gewiß noch viel stärker auch für Taubstumme. Andererseits ist es für jedes Kind bei diesem Zustand der Sache ein Glück, wenn es in seiner Umgebung, besonders in den Personen, deren Willen und Wünschen es sich vor andern gerne

hingibt, in Vater, Mutter, Geschwistern, Verwandten, Lehrern u. s. f. edle maßgebende Vorbilder für sein eigenes Verhalten findet. Denn bei seiner Liebe für solche Personen wird es ihnen auch wohlzugefallen suchen und kann dieses Ziel nicht besser erreichen, als durch Nachahmung ihres Verhaltens und durch eine Gesinnung und Handlungsweise, die der liebliche Wiederschein des bei ihnen angeschauten edeln Vorbildes ist. Es wäre zwar nicht unmöglich, daß trotz solcher guten Vorbilder das Kind doch mißriethe; denn der Wille des Menschen ist frei, und das Kind kann dem Einfluß der Erziehung auch widerstreben. Aber ganz ohne Einfluß auf die Gestaltung der eigenen sittlichen Seite eines solchen Kindes kann das Vorbild einer solchen Umgebung nicht bleiben, und bestände die Folge eines solches Einflusses auch nur in dem verdammenden Zeugniß des erwachten Gewissens über sein verwerfliches Handeln. Ebenso verhält es sich auch bei einem taubstummen Kinde. Auch für dieses ist es ein Glück und ein göttlicher Segen, wenn es in einer geordneten, auf Anstand und Sitte haltenden gottesfürchtigen Familie aufwachsen darf, und in den meisten Fällen wird der sittliche Zustand der Familie sich auch in dem Verhalten ihres taubstummen Kindes wieder abspiegeln. Wenn man nun freilich in manche Familien, aus welchen taubstumme Kinder hervorgehen, und in manche Umgebungen, in welchen sie ihre ersten Lebensjahre zubringen, hineinsehen könnte, so würde man für viele Erscheinungen, die sich im folgenden Leben eines solches Taubstummen, besonders unmittelbar nach der Zeit, in welcher er aus seiner früheren Umgebung herausgenommen ist, finden, den Schlüssel der Erklärung haben, und nur um so mehr zu dem Wunsche gedrängt werden, daß doch auch schon alle Eltern taubstummer Kinder es beachten möchten, wie kräftig sie schon durch ihr Beispiel auf den werdenden sittlichen Zustand ihrer taubstummen Kinder sowohl segensreich als verderblich einwirken können, und daß sie es bedenken möchten, daß wenn sie durch ihr Verhalten ihren Kindern Ärgerniß gäben, der Herr sie einst dafür zur Verantwortung ziehen würde. Ernste Pflichten legt die Thatsache, daß das von den Kindern angeschaute Verhalten ihrer Umgebungen eine solche Macht auf das Gemüth auch des Taubstummen habe, den Umgebungen desselben auf. Da kann es nicht gleichgiltig sein, ob in einer Familie Ordnung und Reinlichkeit, Fleiß und Friedsamkeit, Liebe und Dienstfertigkeit, Gottesfurcht und Frömmigkeit, oder aber Unordnung, Unreinlichkeit, Trägheit,

Zank, Haß, Neid, Gottesverachtung und Gottlosigkeit herrsche. Es kann nicht gleichgiltig sein, ob die Personen, die das taubstumme Kind umgeben, ihre Kleider, ihre Geräthe, ihre Wohnung, ihr Gesicht, ihre Hände u. s. f. rein zu erhalten, oder wenn sie beschmutzt worden sind, sie wieder zu reinigen suchen oder nicht; ob sie einen Unterschied machen, wo dieses oder jenes hingehöre, oder ob für jeden Gegenstand der nächste beste Ort verwendet werden dürfe; ob die Leute für ihre Verrichtungen an bestimmte Zeiten sich binden, z. B. fürs Aufstehen, für die Reinigung des Körpers und der Wohnung, für die Mahlzeiten, für das Arbeiten, für die Erholungen, oder ob sie solches nicht thun; ob die Kinder, so lange es ihnen beliebt, sich auf der Gasse herumtreiben dürfen, oder zu bestimmter Zeit wieder nach Hause kommen müssen; ob sie ältern Personen in die Rede fallen dürfen, oder sich, so lange diese sprechen, schweigend verhalten müssen; ob sie bei Tisch krumm oder gerade sitzen, die Tischgeräthe richtig oder unanständig gebrauchen, ob sie einen geregelten oder schlürfenden Gang haben, oder eine geregelte Haltung des Körpers beobachten müssen; ob sie, wenn sie an fremden Personen vorbeigehen, diese höflich zu grüßen und ihnen aus dem Wege zu gehen haben, oder an ihnen wild vorbeispringen und dabei die Kappe auf dem Kopfe lassen dürfen; ob die Leute aufstehen oder sitzen bleiben, wenn ein Besuch kommt; ob sie ihren Leib züchtig mit Kleidern bedecken, oder auch Theile desselben bloß lassen, die die Schamhaftigkeit zu bedecken gebietet; ob die Leute, was sie zu thun haben, pünktlich und recht, oder nur oberflächlich und nachläßig ausführen; ob eines dem andern gern diene und helfe, oder unbekümmert um Andere nur sich selbst lebe; ob man in Essen und Trinken sich mäßig oder unmäßig zeige; ob Kinder den Eltern gern und willig gehorchen, oder denselben Gleichgiltigkeit, Ungehorsam, Eigensinn, Trotz und Widerspenstigkeit beweisen; ob Eltern und Kinder mit dem, was sie haben, und was Eines dem Andern bieten kann, sich begnügen, oder ob sie unzufrieden einander entgegentreten; ob die Glieder der Familie arbeitsam und friedfertig seien oder nicht; ob in der Familie der Geist der Wahrheit, der Sanftmuth, der Geduld, der Barmherzigkeit und Versöhnlichkeit walte oder nicht; besonders aber auch, ob das ganze Familienleben von Gottesfurcht und Frömmigkeit getragen werde und der häusliche Gottesdienst und das Gebet in ihr zu finden sei oder nicht. Alle solche Züge, Handlungen und Erscheinungen treten in die Anschauung des Taubstummen, und

was er sieht, das nimmt er an und bestimmt darnach sein eigenes Denken und Handeln.

Doch das Elternhaus ists nicht allein, das solche Anschauungen ihm bietet, sondern auch die Schule und das gesellschaftliche und praktische Leben liefern diesfalls ihren Beitrag. Wird wohl in der Schule und im gesellschaftlichen Leben der Taubstumme weniger beobachten und sich durch das Angeschaute weniger bestimmen lassen? Gewiß nicht, sondern er wird umgekehrt in der Schule noch aufmerksamer auf solche Anschauungen sein und sich für seine eigene gemüthliche Richtung aus denselben noch Mehr abstrahiren, weil er das Gefühl hat, daß er in seinem Lehrer einen Mann vor sich habe, dem sein Erzieherberuf noch bewußter und klarer vor der Seele stehen muß, als seinen Eltern. Weil er in das gesellschaftliche und berufliche Leben auch erst in reiferen Jahren eintritt, so bringt er für die dortigen Anschauungen auch schon ein geübteres geistiges Auge mit. Wenn er früher das Angeschaute mehr mechanisch in sich aufgenommen hatte, so thut er es jetzt mehr mit eigenen Reflexionen, und wenn er früher ohne viele eigene Prüfung eben nachgeahmt, angenommen und sich angewöhnt hat, so thut er es jetzt mit bewußter Zustimmung und selbständigerer Willensentscheidung. Aber dennoch macht sich auch in den beiden letztgenannten Erziehungskreisen der Einfluß des vorleuchtenden Beispiels noch sehr bemerklich, und es kann deßhalb vorerst gar nicht gleichgiltig sein, welchen Mann der taubstumme Schüler in seinem Lehrer und welche Einrichtung und Ordnung und welchen Geist er in der Schule findet, ob der Lehrer auf Ordnung, Reinlichkeit, Anstand und Sitte halte oder nicht; ob er gewissenhaft in der Erfüllung seines Berufes sei, ob er Liebe, Freundlichkeit, Sanftmuth, Geduld, Dienstfertigkeit, Wohlwollen; Höflichkeit, Bescheidenheit, Offenheit und Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Konsequenz, Ernst und wahre Gottesfurcht und Frömmigkeit zeige oder nicht. Der taubstumme Schüler blickt begierig und forschend auf seinen Lehrer. Was dieser sich erlaubt, das darf nach seiner Ansicht auch er sich erlauben; was der Lehrer unterläßt, das kann auch er nicht mehr mit Ruhe und ohne Bedenken thun; was der Lehrer liebt, dahin neigt sich gern auch seine Liebe, und was dem Lehrer mißfällt, das verwirft auch er, wenn er seinen Lehrer liebt. Wie wichtig ist es deßhalb, daß der Lehrer sich dessen bewußt bleibe, daß er fortwährend schon durch sein ganzes eigenes Betragen, sei es in wohlthätiger, oder in

verderblicher Weise auf die Gestaltung des sittlichen Zustandes seines Schülers bestimmenden Einfluß ausübe und nicht nur immer des Wortes: Sehet zu, daß niemand einen Anstoß oder Ärgerniß gebe, sondern auch der Anweisung gedenke: Werdet Vorbilder der Herde! Schon die Rücksicht auf die pädagogische Bedeutung seines eigenen Betragens und Handelns muß den Lehrer bestimmen, seinen Berufspflichten mit aller Gewissenhaftigkeit obzuliegen, in seinem Unterrichte Liebe und Ernst, Wahrheit und Gerechtigkeit, Pünktlichkeit und Ordnung in Weisheit mit einander zu verbinden und seiner Lehre durch seinen ganzen Wandel den kräftigsten Nachdruck und die edelste Weihe zu geben. Diese Rücksicht gestattet nicht, sich gehen zu lassen, oder sich diese oder jene Versäumniß oder Verfehlung leichthin zu vergeben. Der Lehrer, der seinen Erziehersberuf kennt und vor Augen hat, muß vor allem ein strenger Wächter über sich selbst und ein unparteiischer Sittenrichter für sich selbst sein. Wenn er dieses nicht ist, so wird auch bald das Verhalten seiner Schüler in diesem oder jenem Zuge das Abbild und der Wiederschein des seinigen sein. Die Sittlichkeit des Lehrers stellt sich auch dar in dem, was man die Schulzucht oder Disziplin nennt, und in dem, wie der Lehrer dieselbe handhabt. Deßhalb ist es auch hinsichtlich der Schulzucht sehr wichtig, welcher Geist in derselben sich offenbare.

Wie viel auch das gesellschaftliche und berufliche Leben durch das, was in demselben vor die Anschauung des Taubstummen tritt, für diesen ausmache, findet sich in mehr oder weniger Spuren oft schon während seiner Schulzeit, noch vielmehr und entscheidender aber nach derselben. Wie vieles geht da unter dem Einfluß böser, schändlicher Buben oft wieder verloren, was das Elternhaus und die Schule durch bessere Vorbilder gepflanzt, gepflegt und aufgerichtet hatten! Wie viele Bilder der Roheit, der Unmäßigkeit, der Ungerechtigkeit und Lüge, der Schamlosigkeit und Unzucht, der Gottlosigkeit und Lasterhaftigkeit treten da oft vor die Augen des Taubstummen, der gegen ihre Wirkung auf sein Herz oft noch viel schwächer verwahrt ist als Hörende, und wie oft ergötzt und belustigt sich sündlicher Muthwille darin, Taubstummen solche Bilder zu zeigen! Wie aber solche schlechten Bilder auf einen Taubstummen verderblich wirken können, so können edle Beispiele, die dem Taubstummen im gesellschaftlichen und beruflichen Leben vor die Augen traten, ihm auch zum Segen sein. Denn wenn er auch um

deßwillen von traurigen Anschauungen nicht verschont bleiben wird, so muß es doch durch solchen Gegensatz seiner Anschauungen seinem Gemüthe klar werden und klar bleiben, daß doch ein Unterschied sei zwischen dem Frommen und dem Gottlosen, zwischen dem Rechtschaffenen und dem Ungerechten und zwischen dem, der Gott dienet, und dem, der ihm nicht dienet, und selbst, wenn er dem Einfluß der bösen Beispiele sich hingäbe oder schon hingegeben hätte, so muß die Anschauung besserer Beispiele ihm immer wieder ein innererVorwurf werden, der ihn nicht ruhen läßt, bis er sich entweder wieder zum Besseren gewendet hat, oder die Gemeinschaft mit der besseren Umgebung vollends ganz abbricht. Je weniger aber das Elternhaus und die Schule für den älter gewordenen Taubstummen noch durch ihr Vorleuchten thun können, und je ausschließlicher er da in solcher Hinsicht den Einflüssen des gesellschaftlichen und beruflichen Lebens überlassen ist, desto ernster ist darauf Bedacht zu nehmen, daß er nach vollendeter Schulzeit wenigstens noch seine Lehrjahre bei einem Lehrmeister zubringen könne, in dessen Haus und Familie der Geist der Zucht, der Ehrbarkeit und Gottesfurcht herrscht und der es sich zu einer Gewissenspflicht und einem Herzensanliegen macht, die im guten Elternhaus und in christlicher Schule in den Taubstummen gelegte und in ihm gepflegte Saat weiter zu fördern und zur Reife zu bringen. Freilich wird immerhin schon das Elternhaus und die Schule das Meiste im voraus thun müssen; aber wenn nur sie in rechter Weise dem Taubstummen vorgeleuchtet haben, so ist ihr Einfluß auch mit dem Abschluß der Schulzeit um deßwillen noch nicht beendigt, sondern die Bilder, die früher dem Herzen und Gemüthe des Taubstummen vorgeleuchtet haben, werden auch später immer wieder in seine Erinnerung treten und aufs neue ihren Einfluß geltend zu machen suchen. Und wenn oft auch erst spät wieder ihre Wirkung zum Vorschein kommt, ja vielleicht erst nach dem Tode der Eltern und Lehrer, so sind sie doch nicht umsonst gewesen, und Eltern und Lehrer dürfen die Hoffnung nie aufgeben.

b) Die Anleitung und Gewöhnung.

Der zweite Weg, auf dem die Erziehungskreise ihre Aufgabe zu lösen haben, ist der Weg der Anleitung und Gewöhnung. Was bei dem vorleuchtenden Beispiel nur Wunsch des Erziehenden ist, das macht die Anleitung und Gewöhnung zu einem

Befehl, welcher Gehorsam verlangt und durchsetzt. Wenn das vorleuchtende Beispiel nur zu reizen sucht, aber es dem freien Willen des Zöglings überläßt, ob er dem Reize folgen wolle oder nicht, so gestattet die Anleitung dem Zögling eine solche eigene beliebige Wahl nicht mehr. Der Wille des Erziehenden ist dann Gesetz, und der Wille und die Handlungsweise des Zöglings muß jenem sich unterwerfen. Bei dem vorleuchtenden Beispiele kann der Handelnde seines erziehenden Einflusses auch unbewußt sein, bei der Anleitung hat der Anleitende ein bestimmtes und selbstbewußtes Ziel. Das vorleuchtende Beispiel kann dem Zögling gegenüber auch indifferent sein, die Anleitung ist aktiv und aggressiv. Daß um deßwillen der pädagogische Einfluß der Anleitung ungleich stärker, entschiedener, bewußter und bestimmender sein müsse, als der des bloßen vorleuchtenden Beispiels, ist klar, und bei dem Taubstummen, der sich so gerne gehen läßt und sich um fremden Willen und fremde Autorität gern wenig bekümmert, ist für ihn die Anleitung noch viel nöthiger, als bei dem Hörenden. Was der Taubstumme in geistiger und gemüthlicher Hinsicht werden und zeigen soll, dazu muß er angehalten und angeleitet, ja selbst, wenns noth thut, gezwungen werden. Es darf z. B. nicht des Taubstummen gnädigem Belieben überlassen bleiben, ob er reinlich werden oder unreinlich bleiben wolle; ob er Gesicht und Hände Morgens wasche oder nicht; ob er mit gekämmten oder ungekämmten Haaren ausgehe und zur Schule komme; ob er sich zu Hause und auf der Straße, in der Schule und vor fremden Leuten geordnet oder unordentlich erweise; ob er einen schleppenden Gang, schnaubendes Athemholen und dergleichen behalten oder ablegen; ob er anständig oder unanständig in ein Zimmer treten, gegen andere höflich oder grob, dienstfertig oder ungefällig sein wolle; ob er sich schamhaft oder schamlos, zufrieden oder mürrisch, dankbar oder undankbar, roh und grausam oder mitfühlend, bescheiden oder hochmüthig, friedfertig oder zänkisch, aufrichtig und wahr oder lügnerisch, arbeitsam oder träg, fromm oder gottlos zeigen wolle. Der Erzieher muß alle Begebenheiten und Gelegenheiten, in welchen die eine oder andere der genannten Seiten sich erweist, beachten, bei jeder an den Zögling seine bestimmten Anforderungen stellen und in allen Fällen, wo es nöthig ist, dem Zögling zeigen, wie er zu handeln und was er zu thun habe und muß solche Anleitung immer wieder eintreten lassen, bis der Zögling auch ohne Anleitung von selbst solchen

Wünschen zu genügen sucht und sich an das Geforderte gewöhnt hat. Je tiefer der Taubstumme noch in der Animalität steht, desto nöthiger ist für ihn ein Zwang, der ihn aus derselben herauszutreten und ihn sogar zu bekämpfen strebt; je unwissender er ist, desto mehr bedarf er der Leitung, also auch der Anleitung, und das ist Pflicht des Elternhauses und Pflicht der Schule. Aber wie traurig sieht es in dieser Hinsicht oft in dem Elternhause vieler Taubstummen aus! Da fehlt oft alle Anleitung des Taubstummen zu Ordnung und Sitte, Recht und Pflicht. Manche Taubstumme wachsen auf wie völlige Wilde, weder an Gehorsam noch an Ordnung, weder an Reinlichkeit noch an Anständigkeit, weder an Aufmerksamkeit noch an Arbeitsamkeit und dergleichen gewöhnt. Niemand hat sich die Mühe gegeben, sie zu etwas Derartigem anzuleiten. Die einen haben in falscher Zärtlichkeit dem Kinde, weil es als taubstumm schon unglücklich genug sei, nichts Ernsteres, Kraft, Sinn und Gemüth desselben in Anspruch Nehmendes zumuthen wollen, lieber alles für das Kind selbst verrichtet und so das Kind in der Unthätigkeit, Unwissenheit und Ungeschicklichkeit gelassen und haben durch diese unsinnige Ansicht und Behandlung die Erziehung ihres taubstummen Kindes beeinträchtigt und ihm den verderblichsten Schaden zugefügt. Denn wer ist unglücklicher, als ein Mensch, der zu nichts Tüchtigem und Rechtem angeleitet worden ist und es deßhalb auch zu gar nichts Rechtem gebracht hat? Andere verlieren bald den Muth, wenn der Taubstumme ihren Anleitungen nicht sogleich nach Wunsch sich hingibt und in seiner Animalität ihnen vielleicht Trägheit, Eigensinn, Flatterhaftigkeit und dergleichen entgegensetzt und überlassen dann den widerwärtigen Taubstummen eben sich selbst und seiner Naturwüchsigkeit. Die verkehrten Zärtlichen wollen den taubstummen Zögling, diese Muthlosen aber sich selbst schonen, und beide versäumen die Erziehung des Taubstummen, weil sie die Anleitung desselben unterlassen. Kommt dann ein solcher Taubstummer in die Schule, wo die Anleitung nicht unterbleiben kann, so haben die Schule und der Zögling noch lange unter den Folgen der früheren Versäumniß zu leiden. Der früher zu nichts gewöhnte Taubstumme möchte in gleicher Weise auch in der Schule es gehalten finden und hat besonders Anfangs weder Geschick noch Bereitwilligkeit, sich der jetzt eintretenden Anleitung hinzugeben. Und die Schule hat in dem, was Anleitung betrifft, eine umfangreiche Aufgabe. Ja, was ist der ganze Unterricht eigentlich

anderes, als Anleitung theils zu diesem, theils zu jenem Geschäfte, theils zu diesem, theils zu jenem Betragen, theils zu diesen, theils zu jenen Fertigkeiten, theils zu diesem, theils zu jenem Wissen und dergleichen? In jedem Augenblicke der Schulzeit ist der Lehrer zugleich Erzieher, weil er den Schüler zu etwas anleitet, das seine geistige Thätigkeit und seine geistigen Sinne in Anspruch nimmt und sie auf ein bestimmtes Ziel richtet. Wie sehr hat ein Lehrer den Schüler anzuleiten, wie er dieses oder jenes auszuführen habe, ihn anzuleiten zu einer geregelten Thätigkeit, zu ernster Aufmerksamkeit, zu anständigem Betragen, zu Ordnung, Reinlichkeit, Wahrhaftigkeit, Friedsamkeit, u. s. f., und bei vielen Verfehlungen und Versäumnissen des Schülers hat der Lehrer sich selbst zu prüfen, ob nicht er selbst es habe an der erforderlichen Anleitung und Gewöhnung fehlen lassen. Die diesfallsige Erziehungsaufgabe nimmt für den Lehrer nie ein Ende; jeder Tag bietet ihm wieder neue Aufgaben und Gelegenheiten sie zu erfüllen. Ebenso hat auch das berufliche Leben für solche Aufgabe nie einen Abschluß, und gerade der gebildetere Taubstumme wird fortwährend es klarer fühlen nnd erkennen, wie sehr er immer noch der Anleitungen bedürfe und wird sich ihnen hingeben, während der minder gebildete sich sehnt, nur recht bald der Anleitung enthoben zu sein, um seinen unverständigen eigenen Wünschen und Ansichten leben zu können, in deren ungehinderter Befriedigung er ein hohes Glück zu genießen träumt. Aber jede Anleitung, und sei sie auch nur auf technische Fertigkeiten oder Gegenstände des Wissens gerichtet, hat immer auch zugleich einen wohlthätigen pädagogischen Einfluß, weil in der Hingabe des Zöglings für die einen Anleitungen immer zugleich auch die Bereitwilligkeit und Tüchtigkeit für andere sich erhöht und an die Stelle des Geleitetwerdens endlich die eigene Geschicklichkeit, Bereitwilligkeit und Gewohnheit tritt, die später dem Zögling, auch dem taubstummen, zur andern Natur wird.

c) Die Warnung und Bewahrung.

Der dritte Weg zur Erziehung des Taubstummen ist Verhütung und Bewahrung. Wenn die Anleitung das im Auge behält, was bei dem Taubstummen in sittlicher Hinsicht erreicht werden soll, so sucht die Verhütung ihn vor dem zu schützen, was in seinem moralischen Zustande nicht eintreten soll. Die Verhütung geschieht, indem man dem Zögling die Anschauungen

entzieht oder fern hält, die sein Gemüth verderben, oder ihn auf der Bahn des Schlechten weiterführen und bestärken könnten, ferner indem man seinen Sinn und Geist durch geeignete Mittel in wohlthätiger Weise in Anspruch nimmt und ihm dadurch weder Zeit noch Gelegenheit zu Ausbrüchen seiner Animalität läßt, besonders aber, indem man ihn von böser Gesellschaft ferne hält. Da der menschliche Geist, sobald er erwacht ist, eben thätig sein will, und wenn seine Thätigkeit keine gute und nützliche Richtung erhält, sich auf unwürdige und oft schlechte Thätigkeiten, auf Handlungen des Muthwillens, ja oft der Roheit und Schändlichkeit wirft, so ist ein nothwendiges Mittel der Verhütung gewissenhafte Aufsicht und Anleitung zu angemessener Arbeit. Arbeit verlangt Fixirung der Gedanken auf ein bestimmtes nützliches Ziel. Haben aber die Gedanken im Arbeiten ihre bestimmte Fixirung, so können sie nicht zugleich in flatterhaftester Weise sich auf das richten, was der Müssiggang so oft und gerne in die Phantasie und in das Gemüth des Unbeschäftigten wirft. Müssiggang lehret viel Böses, ist ein altes Sprichwort, und jedermann kann erfahren und erkennen, daß schon unendlich viel Muthwille, Roheit und Schlechtigkeit nicht erfolgt wäre, wenn die Thäter sich einer nützlichen Geschäftigkeit hingegeben hätten. Arbeit bewahrt vor vielen Fehltritten und Verirrungen. Aber freilich Arbeit erfordert auch Hingabe des Gemüths an dieselbe und ausdauernde Liebe zu derselben. Arbeit ist Kampf gegen die Animalität, läßt den Arbeitenden selbst in diesen Kampf treten und siegend ihn aus derselben in die Humanität übergehen. Arbeit ist Übung der Kräfte, der leiblichen und der geistigen und zwar eine Übung guter Kräfte, und führt sie auf höhere Stufen. Damit aber die Animalität dem Zögling die Lust und Ausdauer des Arbeitssinnes nicht beeinträchtige oder wieder wegnehme, ist dem Zögling auch gewissenhafte Aufsicht über sein Verhalten nöthig, eine Aufsicht, die ihn nicht nur zu seinen Arbeiten, sondern auch noch in die Augenblicke seiner Erholung und an die Orte seines ihm freigegebenen Handelns begleitet. Aufsicht gewahrt schon herannahende sittliche Gefahren, ehe der Zögling sie erblickt, und vermag noch einzutreten, wenn der Zögling noch am Anfang von Verirrungen ist, und dann ihn noch leichter wieder auf besseren Weg zu führen. Was aus Kindern wird, über welche die Eltern die Aufsicht versäumen, ist überall wahrzunehmen; aber solche nachlässige Eltern haben später auch selbst in bittern Erfahrungen,

die ihnen die Kinder bereiten, ihre Nachläßigkeit wieder zu büßen. Die Zeit, in der ihre Kinder für ihren erziehenden Einfluß noch am empfänglichsten und zugänglichsten wären, lassen sie vorübergehen und lassen in dem sich selbst überlassenen Kinde das Böse erst erstarken, und wenn sie später, erschreckt durch traurige Entdeckungen, den Zügel wieder fester anziehen wollen, ist das Kind ihnen über den Kopf gewachsen und rächt durch sein Verhalten gegen die Eltern die von diesen an ihm durch frühere Versäumniß begangene Schuld. Sollte dies bei einem taubstummen Kinde anders sein? Hat nicht dieses Anleitung zu einer geordneten Thätigkeit und Aufsicht noch in höherem Grade nöthig, als selbst das hörende Kind, um aus seiner Animalität herauszukommen und in seiner Unwissenheit und Unerfahrenheit weniger auf Abwege zu kommen? Ja, Aufsicht ist einem Taubstummen doppelt nöthig, weil er gegen den Einfluß böser Gesellen innerlich weniger verwahrt ist, als ein Hörender, und sich so gerne den Eindrücken des Augenblicks überläßt, und weil es leider! immer und überall auch schändliche Buben gibt, die in sträflichem Muthwillen sich eine gottlose Freude daraus machen, Taubstumme zu unrechten Dingen anzuleiten, ihnen schandbare Worte beizubringen und selbst für unzüchtige Handlungen sie lüstern zu machen. Wie traurig ist es, wenn ein Taubstummer in solche Verirrungen fällt, und wie leicht wird er dann von unverständigen Leuten als ein verworfener Mensch angesehen, dem man sein Vergehen weniger verzeihen will, statt daß man nur um so ernster seine Verführer anklagen und bestrafen und den Taubstummen darüber bemitleiden sollte, daß nicht Aufsicht ihm eine Bewahrung vor seinen Vergehen und Verirrungen geboten hat. Freilich kann menschliche Aufsicht nicht alles Bedenkliche verhüten: die stärkste und bleibendste Bewahrung muß immer von Innen ausgehen und muß in der Hingabe des Herzens an die Zucht des h. Geistes bestehen. Aber je weniger noch diese innere Bewahrung erstarkt ist, desto mehr ist für den Zögling noch die äußerliche nöthig, und wo sollte dies erforderlicher sein, als bei dem Taubstummen? Damit ist nicht gesagt, daß der Taubstumme gar nie allein oder unter Gespielen sein dürfe. Aber der Erzieher muß doch immerhin wissen, wo der Taubstumme ist und ob die Gesellschaft, in der er sich befindet, für ihn zuläßig oder bedenklich sei und muß darnach seine Maßnahmen treffen. Bequemer ist es wohl die Aufsicht zu versäumen und hernach den Zögling über geschehene Verfehlungen nur zu strafen.

Aber wenn der Erzieher seine eigene Pflicht versäumt hat, hat er dann noch ein volles Recht, den Zögling über eine Folge dieser seiner eigenen Pflichtversäumniß zu bestrafen? Die Liebe und Gerechtigkeit sucht zu verhüten, und zeigt sich hierin in ihrer edleren Gestalt. Wie viel durch Beschäftigung und Aufsicht bei dem Zögling verhütet werden kann, zeigt besonders auch die Taubstummen-Schule. Wenn hier der Lehrer nicht fortwährend begangene Unarten und Verfehlungen bestrafen will, so sorge er stets dafür, daß seine taubstummen Schüler fortwährend beschäftigt seien und er sie stets im Auge behalten könne. Sobald er dann Raufereien, Unarten und Muthwillen bei Schülern beginnen sieht, trete er rasch dieser Störung entgegen, ehe sie zu weit greifen und zu verderblichen Folgen führen, und entziehe durch hinreichende Beschäftigung den Schülern Zeit und Gelegenheit, wo nicht gar endlich auch die Lust zu Ausschreitungen, die er sonst hernach zu strafen hätte. Freilich kann auch der Taubstumme nicht für alle Zeiten von allen verderblichen oder wenigstens gefährlichen Anschauungen und Gelegenheiten abgeschlossen werden, denn auch die Beaufsichtigung durch Eltern und Lehrer findet endlich ihr Ende. Aber es ist doch ein Unterschied, in welcher Altersperiode und mit welcher innerlichen Bewahrung der Taubstumme einer solchen eigenen Behütung überlassen wird, und es ist gewiß durchaus nothwendig, daß je jünger und unerfahrener ein taubstummes Kind noch ist, desto nöthiger sie noch für dasselbe sei, damit es von bedenklichen und verderblichen Anschauungen und Gelegenheiten fern gehalten und ihm durch Aufsicht und Beschäftigung die Veranlassung und Verlockung zu Ausschreitungen benommen werde, daß also die Erziehung sich auch hinsichtlich des Taubstummen verhütend verhalte.

d) Der Unterricht.

Der wichtigste Weg der Erziehung ist aber, was man gewöhnlich nur als eine Begleiterin der Erziehung ansieht, die Schule oder der Unterricht. Es wird oft viel zu wenig beachtet, in welch enger und wesentlicher Beziehung die Schule zur Erziehung stehe. Die Schule erzieht nicht nur durch den Geist, der in ihr waltet und durch die Ordnungen, die in ihr bestehen, sondern durch alles, was sie thut. Das Unterrichts- und Lerngeschäft ist nicht nur Zugabe und Begleitung der Erziehung

sondern selbst Erziehung, und solches kommt besonders im Taubstummen-Unterricht zur Anschauung. Die Taubstummen-Schule erzieht durch fünf Mittel, erstens durch den Lautsprachunterricht, zweitens durch die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache, drittens durch den Unterricht im Gefäß der Wortsprache, viertens durch Ausbildung technischer Fertigkeiten und fünftens durch die Disziplin.

Prüfen wir, in wie fern der Lautsprachunterricht erziehend wirke, so finden wir, daß er in ganz entschiedener Weise der Animalität des Taubstummen zu Leibe geht und den Taubstummen der Humanität zuzuführen sucht. Der Lautsprachunterricht fordert von dem Schüler eine Sammlung und Fixirung seiner Aufmerksamkeit, sodann eine Bereitwilligkeit, für das von dem Lehrer Vorgezeigte die eigenen Sprechorgane in Anspruch zu nehmen, ferner eine absichtliche Verwendung der Sprechorgane für die Thätigkeiten des Sprechens und endlich eine fortgesetzte Beherrschung ihrer Thätigkeiten zur Regelung der Aussprache. Eine solche Sammlung und Fixirung der Aufmerksamkeit und eine solche Bereitwilligkeit und Beherrschung der Sprechorgane liegt zuerst gar nicht in der Animalität des Taubstummen, und je tiefer ein Taubstummer noch in der Animalität gefangen liegt, desto schwerer wird der Anfang des Lautsprachunterrichts bei ihm sein. Mangel an Aufmerksamkeit läßt ihn die Beschaffenheit und die Hauptsache in den Mundstellungen und in der Sprechthätigkeit des Vorsprechenden weder finden noch beachten, und wie soll da für den Geist des Taubstummen in sein Bewußtsein ein maßgebendes Vorbild des Nachzubildenden gelangen? Der Lautsprachunterricht muß aber schon bei der ersten Lautentlockung solche Sammlung und Fixirung der Aufmerksamkeit verlangen, weil er ohne dieselbe nicht zu seinem Ziele gelangen kann. Mag der Taubstumme sich dazu hergeben wollen oder nicht, die genannte Aufmerksamkeit kann ihm nicht erlassen, und muß, wenn der Schüler die Bereitwilligkeit versagt oder aufschieben will, erzwungen werden. Jede Nachgiebigkeit in dieser Hinsicht ist ein Zugeständniß an des Taubstummen Animalität, jeder diesfalls angewendete Zwang eine Nöthigung desselben zur Humanität, also Erziehung. Nicht umsonst hat Reich in seinem Werke: „Der erste Unterricht des Taubstummen" so großen Werth auf die Aufmerksamkeit des Taubstummen gelegt. Er wußte wohl, welche Bedeutung diese Aufmerksamkeit für die

ganze geistige Natur, auch für die Erziehung des Taubstummen habe. Ist aber die Aufmerksamkeit des Taubstummen gewonnen, so verbindet sich damit leicht auch seine Bereitwilligkeit, dem aufmerksam beobachteten und dadurch innerlich aufgefaßten Vorbilde des Vorgesprochenen in Versuchen eigener Nachbildung gerecht zu werden und entweder erfolgt dann das Aussprechen des geforderten Lautes in richtiger Weise oder noch mangelhaft. Ist Letzteres der Fall, so ist bei der Aufmerksamkeit und Bereitwilligkeit des Schülers auch das noch Fehlerhafte leicht noch zu verbessern. Übrigens liegt auch die erwähnte Bereitwilligkeit des Taubstummen gar nicht in seiner Animalität und muß oft ebenso erzwungen werden, wie die Aufmerksamkeit. Auch hier wäre Nachgiebigkeit eine Konzession an die Animalität, die der Erzieher nicht einräumen darf. Aber mit der Bereitwilligkeit überhaupt, die vorgesprochenen Laute nachzusprechen, ist es noch nicht ganz gethan, sondern der Taubstumme muß bereit sein, gerade diejenigen Organe, die zur Hervorbringung des einzelnen Lautes in Thätigkeit treten müssen, für diese Thätigkeit nach dem Wunsche des Lehrers zu verwenden. Diese spezielle Bereitwilligkeit fehlt in vielen Fällen auch noch da, wo es an der allgemeinen Bereitwilligkeit, die Laute dem Lehrer nachsprechen zu wollen, gerade nicht mehr fehlen würde. So kann z. B. ein Schüler ganz Willens sein, den Laut s oder sch auszusprechen. Aber weil hiezu eine geordnete gebundene Lungenthätigkeit erfordert wird, so werden diese Laute oft nicht gut ausgesprochen, weil der Schüler sich nicht herbeilassen will, seine Lungen in die dazu erforderliche Mitthätigkeit eintreten zu lassen. Oder der Schüler kann den Laut g aussprechen wollen. Aber er hat entweder nicht das Geschick, oder nicht den Willen, auch die Zungenwurzel für diesen Laut in erforderlicher Weise in Anspruch zu nehmen, und so bleibt die Aussprache dieses Lautes eine schlechte. Schon diese Beispiele zeigen, daß es sich hier um eine ganz spezielle Bereitwilligkeit des Schülers handle, um eine Bereitwilligkeit, die zugleich zu einer Spannung und Verwendung der Sprechorgane führt, also zu einem Geschäfte das zuvor bei dem Taubstummen noch völlig geruht und dessen Ruhen seiner Animalität gar entsprochen und gedient hatte, das aber jetzt ganz entschieden mit dieser Animalität in Kollision tritt und geflissentlich sie bekämpft. Aber auch wenn die Laute entlockt sind, bedarf es noch einer steten Beherrschung und Regelung der Sprechverrichtungen, und so ist der ganze Laut-

sprachunterricht von Anfang bis zu Ende ein stetes Ringen der Humanität, ein Ringen, das zwar bei richtiger Pflege immer weniger Kraft und Mühe erfordert, und zu immer besseren Erfolgen führt, aber doch von Seiten des Taubstummen einer beständigen Aufmerksamkeit auf sich selbst und einer geordneten eigenen Willensrichtung bedarf, also erziehend ist. Wie gern oft der Taubstumme den diesfallsigen Anforderungen auszuweichen sucht, ist leicht zu entdecken. Er bewegt oft den Kopf oder seinen Leib in mannigfaltigster Weise, um gleichsam diese Bewegungen an die Stelle der Verrichtungen der Sprechorgane zu setzen. Er hält die Hand an den Kehlkopf, vor den Mund, auf die Brust u. s. f., und glaubt durch dieses Andeuten des Orts der Lautbildung die organische Verrichtung der Lauthildung umgehen zu können. Das alles darf der Lehrer im Fortgang des Lautsprachunterrichts nicht dulden und muß ohne Nachsicht von den betreffenden Organen selbst die gewünschte Verrichtung verlangen. Es erfordert bei manchen taubstummen Anfangsschülern zuerst hiezu energischen Zwang. Aber wenn der Widerwille des Taubstummen, oder auch nur die Nichtbereitwilligkeit desselben einmal überwunden ist, so geht die Sache immer besser, und manche Fehler in der Aussprache des Taubstummen lassen sich dann überwinden, die man seither vielfach für unüberwindlich gehalten hatte. Wie sehr aber das eigene Sprechen des Taubstummen zur Humanisirung des letzteren beitrage, das zeigt der Anblick eines jeden Taubstummen, der nach deutscher Methode unterrichtet worden ist. Der nach französischer Methode unterrichtete Taubstumme, der die Lautsprache nicht erlernt hat, kann es im schriftlichen Ausdrucke so weit oder noch weiter gebracht haben, als ein in die Lautsprache eingeführter, über der Stempel der Gebundenheit, ein Überrest der Animalität, bleibt ihm auf die Stirne gedrückt. Der Taubstumme aber, der sprechen gelernt hat, trägt ein viel menschlicheres Gepräge. Denn die Lautsprache hat erziehend gewirkt und der Animalität entgegengewirkt. Hieraus ist klar, daß auch vom Standpunkte der Erziehung aus die deutsche Methode des Taubstummen-Unterrichts die richtigere ist, und daß die Franzosen, indem sie für ihre taubstummen Schüler die Lautsprache verwerfen und liegen lassen, sich zugleich eines pädagogischen Momentes begeben, dessen Wirkungen augenscheinlich sich herausstellen, und dem kein anderes in gleicher Wirkung substituirt werden kann. Aber auch für uns Deutsche folgt hieraus

die Lehre, daß jedes Unterlassen der Ausbildung der Lautsprache bei einem Taubstummen ein Zugeständniß an seine Animalität und ein Abbruch an seiner Erziehung ist. Die Animalität des Taubstummen kann so stark sein, daß sie dem Anfang des Lautsprachunterrichts, also der ersten Lautentlockung die größten Schwierigkeiten verursacht und daß sie an den Erfolgen oft beinahe verzweifeln läßt. Aber eben das Verzweifeln ist dann das noch größere Unglück für den Taubstummen; denn es läßt endlich auch die Versuche des Gegenkampfes gegen die Animalität unterlassen und räumt so diesem schlimmen Feinde das Feld. Unerbittliches und beharrliches Fortsetzen der Versuche muß endlich zum Siege führen und die Animalität in ihrer Grundveste erschüttern. Und ist nicht ein solcher Sieg, der einen so tief in die Animalität versunkenen Schüler endlich aus dieser herausreißt, es werth, daß man um ihn kämpfe und ihm zu Lieb gerne noch die Unterrichtszeit um ein, zwei oder drei Jahre verlängere? Die Beschaffenheit der Sprechorgane des Schülers oder die Eigenthümlichkeit der zu sprechenden Laute ist wohl gar nie oder in äußerst seltenen Fällen schuld, daß der Taubstumme nicht zu denselben tauglich zu sein scheint, sondern seine tiefe Versunkenheit in die Animalität ist die wahre Ursache solcher Erscheinung. Daher dürfen bei keinem Taubstummen die Sprechversuche aufgegeben werden, und wenn einerseits ein Zurücktreten der Animalität bei dem Schüler diese Versuche erleichtert und unterstützt, so wird anderseits auch die Animalität nicht besser zurückgedrängt, als eben durch die Ausbildung der Lautsprache. Also Lautsprache auch um der Erziehung des Taubstummen willen!

Die Taubstummenschule erzieht zweitens durch die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache. Die Taubheit hat dem Taubstummen die Erlangung der Wortsprache auf dem Naturwege abgeschnitten und ihn dadurch zur Gebärdensprache geführt, die durch die Beschaffenheit ihres Charakters auch die Beschaffenheit seines geistigen Lebens bedingt und dieses so gestaltet hat, daß in diesem eine Abnormität gegenüber dem geistigen Leben der Hörenden besteht, welche sich mit des Taubstummen Animalität vereinigt und dadurch die geistige Finsterniß erzeugt hat, die wir als zweiten Grundzug im Zustande eines noch nicht gebildeten Taubstummen gefunden haben. Soll diese Abnormität wieder aufgehoben werden, so kann dies nicht anders geschehen, als durch Einführung des Taubstummen in die Wort-

sprache. Den Taubstummen in die Wortsprache einzuführen, hat von jeher sowohl die französische als die deutsche Schule für ihre Aufgabe angesehen, und da die Wortsprache sowohl eine sichtbare als eine hörbare Erscheinungsseite hat und in der Schriftsprache so gut wie in der Lautsprache enthalten ist, so haben auch beide Schulen, obgleich jede in ihrer Weise, dieser Aufgabe gedient. Aber in dem Streite, den sie diesfalls geführt haben, haben wohl beide Theile vielleicht nur die didaktische Seite der Sache ins Auge gefaßt und die pädagogische ignorirt oder vergessen, und doch wäre diese noch ein wesentliches Moment gewesen, das der Vertheidigung der deutschen Schule zu gut gekommen wäre. Indem die Einführung des Taubstummen in die Wortsprache in diesem die Abnormität seiner geistigen Thätigkeit aufhebt und entfernt, entfernt sie auch zugleich eine Seite seiner geistigen Finsterniß und schwächt hiemit auch eine Stütze und Begleitung seiner Animalität, und das ist Erziehungsgeschäft. Solches Erziehungsgeschäft ist um so reiner und kräftiger, je mehr der Schüler in der Wortsprache selbst und ausschließlich in ihr denken lernt, und um so getrübter und schwächer, je mehr noch die Herrschaft der Gebärdensprache in die Einführung in die Wortsprache eingreifen darf. Denn wo dieses der Fall ist, da wird die Abnormität, die durch den Einfluß der Gebärdensprache in die Beschaffenheit der geistigen Thätigkeit des Taubstummen gekommen war, noch gepflegt und geschützt und der Einfluß der Wortsprache für solche Thätigkeit abgeschwächt, und das ist die Mißerziehung, die in der französischen Schule sich findet. Hier wird nicht nur die natürliche Gebärdensprache des Taubstummen noch erweitert, sondern die Mimik wird selbst noch in künstlicher Weise und in weitestem Umfange ausgebildet, die ganze Beschaffenheit des Denkens in der Mimik fixirt und selbst der wortsprachliche Ausdruck noch mimisch begleitet. Das heißt doch wohl recht die Abnormität zum maßgebenden Gesetze und Vorbilde machen, dem Unterricht in der Wortsprache seine beste und entscheidendste Kraft aussaugen und den Taubstummen, statt ihn kräftig zur Humanität heranzuführen, bleibend an die Animalität fesseln. Je weiter die deutsche Schule in der Entwicklung ihrer Hauptgrundsätze des Unterrichts, namentlich in der Lösung der Frage, wie der Taubstumme in die Wortsprache einzuführen sei, weiter schreitet, desto kräftiger dient sie hiedurch auch der Erziehung zur Bewältigung der Animalität und der geistigen Finsterniß des Taubstummen, und jede Nachgiebig

keit der deutschen Schule in dieser Hinsicht gegen die Ansichten der französischen wäre ein Zugeständniß gegen des Taubstummen Animalität und ungebildeten Zustand und eine Beeinträchtigung seiner wahren und richtigen Erziehung. Die deutsche Schule wirkt in dieser Hinsicht erziehender schon deßhalb, weil sie den Grundsatz, daß alles Sprachliche zuerst mimisch fixirt werden müsse und dann erst in die Bezeichnung der Wortsprache übertragen werden könne, verwirft, und weil sie ohne mimische Vermittlung die Bezeichnung unmittelbar an die Anschauung, also an die Sache selbst anschließt, aber auch noch dadurch, daß sie die Wortsprache auch in der hörbaren Erscheinungsweise, also als Lautsprache auftreten läßt und diese nicht nur zu einem Pensum des Unterrichts, sondern zur vorherrschenden Unterrichtsform macht, wodurch sie sich ebenfalls wieder wesentlich von der französischen Schule unterscheidet. Doch ist nicht zu vergessen, daß sowohl die französische als die deutsche Schule schon durch ihr beiderseitiges Geschäft, die Schüler überhaupt in die Wortsprache einzuführen, erziehend wirkt und zwar um so mehr, je mehr sie ihre Unterrichtsaufgabe ernst ins Auge faßt und energisch durchführt. Denn sie muß für diesen Zweck eine ganz entschiedene und fortdauernde Aufmerksamkeit von Seiten des Schülers und eine solche Sorgfalt in der Darlegung des Ausdrucks verlangen, wie solche in der Animalität des Taubstummen eigentlich nur gar nicht vorhanden sind, sondern erst durch konsequenten und andauernden Ernst des Lehrers bei ihm herbeigeführt werden können. Zwar hat die deutsche Schule auch hier wieder eine erweitertere Aufgabe, als die französische, weil sie den Geist des Taubstummen für die Schrift und Lautform der Wortsprache zugleich spornt und spannt; aber auch schon das Geschäft der französischen Schule hat diesfalls eine pädagogische Bedeutung. Aus diesem allem ergibt sich, daß zur gedeihlichen und völligen Erziehung eines Taubstummen nothwendig seine Einführung in die Wortsprache gehöre und ohne diese auch jene wesentlich geschwächt und beeinträchtigt sei.

Ferner wirkt die Schule erziehend durch den Unterricht, den sie dem Taubstummen im Gefäß der Wortsprache ertheilt, z. B. durch biblischen, Geschichts- und Religionsunterricht, durch Rechen- und Realienunterricht und dergleichen. Sie wirkt bei solchem Unterricht schon erziehend in derselben Weise, wie bei dem Lautsprachunterricht und der Einführung des Taubstummen in die Wortsprache durch die Sammlung und Spannung des Gei-

stes, die sie von dem Schüler verlangen muß und durch eigene geordnete Thätigkeit und Übung, in die sie den Schüler versetzt; aber noch mehr dadurch, daß sie durch diesen Stoff, und durch die Art und Weise der Behandlung desselben die geistige Finsterniß des Taubstummen zu erhellen und ihn aus seinem geistigen Schlafe aufzurütteln und herauszureißen sucht. Der eine Stoff, z. B. das Rechnen, kann da vorherrschender der Aufklärung des Taubstummen dienen, der andere, z. B. biblische Geschichte und Religionslehre wird mehr auf Weckung seines geistigen Lebens hinwirken. Alle aber müssen mit einander verbunden sein, weil auch schon die Erziehung nicht nur die eine oder andere Seite des Zustandes eines erziehungsbedürftigen Taubstummen, sondern alle Seiten desselben zu berücksichtigen hat, und der Lehrer, der richtig und vollständig erziehen will, hat auch schon deßwegen seine Unterrichtsthätigkeit auf alle erreichbaren elementaren Bildungsstoffe auszudehnen. Nun hat es schon Leute und auch Taubstummen-Lehrer gegeben, welche gemeint und verlangt haben, man solle z. B. den Religions-Unterricht vorherrschend mimisch ertheilen, weil diese Ausdrucksweise den Taubstummen stärker erfasse und so die Wirkung solchen Unterrichts für das Herz des Taubstummen erhöhe. Wir theilen eine solche Ansicht nicht. Denn wenn auch die mimische Darstellungsweise mehr mitfolgende geistige Aufgeregtheit erzeugt, und das Mitgetheilte in ihr in mehr plastischer Weise vor die Anschauung des Taubstummen tritt, so ist ja doch die bloße Anschauung einer in erhöhter Erregtheit gegebenen plastischen Darstellung des Religiösen nicht der eigentliche Zweck einer religiösen Einwirkung, sondern diese sucht das Mitgetheilte in das Herz des Zöglings zu bringen als ein Saatkorn, das unter der Pflege des h. Geistes einst zu einer erfreulichen Frucht reifen soll. Die genannte Ansicht mißkennt also schon den wahren Zweck der religiösen Belehrung. Ferner wirkt nur das in mächtigerer Weise auf unsern Geist und unser Gemüth ein, was außerhalb unserer allergewöhnlichsten Sphäre liegt. Daß deßhalb die Mimik, obgleich sie stets in erhöhter Erregtheit des Geistes aufzutreten scheint, doch für den Taubstummen keine erhöhtere Wirkung auf sein Inneres habe, ist klar; denn sie ist für ihn das Alltäglichste und Gewöhnlichste, das er kennt. Da muß für den in die Wortsprache eingeführten Taubstummen gerade die religiöse Belehrung im Gefäß der Wortsprache ungleich sicherer und kräftiger werden; denn diese ist ihm etwas schwerer Errungenes und deß-

halb in seinen Augen Werthvolleres. Ferner ist der ungeheure Aufwand, dessen sich die Mimik für ihre Mittheilungen, auch für die religiösen Belehrungen bedienen muß, durchaus kein Zeugniß ihres eigenen Werthes, sondern gerade umgekehrt ein Zeugniß ihrer Schwäche, ihrer Armut und Unbestimmtheit; und doch sollte sie im religiösen Unterrichte des Taubstummen die für ihn geeignetere Form der Mittheilung sein? Gewiß nicht! Die religiöse Belehrung sucht das Gemüth des Taubstummen zu sammeln, es in Ruhe auf Gott hinzuführen und ihn still sich vor Gott beugen und mit Andacht ihn auch beten zu lehren. Da tritt aber gerade die mimische Erregtheit und Unstätigkeit diesem Ziele wesentlich störend entgegen, während die in der Wortsprache, besonders in ihrer Lautform gegebene religiöse Einwirkung ungleich sicherer und geeigneter diesem Ziele dient und einen bleibenden Einfluß des in solcher Weise Gegebenen auf das Herz des Taubstummen viel sicherer verbürgt, was auch die Erfahrung bestätigt. Schon bei dem hörenden Schüler läßt man im religiösen Unterrichte mehr Ruhe und Stille eintreten, und die mimischen Elemente, die sich sonst der Rede beigesellen, mehr ruhen, und im Gebet ist sogar jede Aktion leicht anstößig. Dies ist doch Zeugniß dafür, daß Erregtheit des Gemüths und Erregtheit in der Ausdrucksweise noch nicht nothwendig zusammenfallen, und daß leicht die letztere die erstere stören und schwächen kann. Warum sollte dies bei Taubstummen anders sein? Endlich ist auch das Gebiet des mimisch Darstellbaren viel beschränkter als das Gebiet dessen, was die Wortsprache zu geben vermag. Denn wie sollte z. B. die Rechtfertigungslehre durch den Glauben mimisch gelehrt oder Sprüche, wie Joh. 3, 16 oder Joh. 11, 25. 26 erklärt werden wollen? Wer also die religiöse Belehrung in würdigster, klarster und einflußreichster Weise geben will, muß sie in der Wortsprache geben, und dieser pädagogische Zweck begründet wiederum stark die Nothwendigkeit, daß der Taubstumme möglichst weit in der Wortsprache gebracht werden solle. Aber auch jeder andere Stoff stellt sich am klarsten im Gefäß der Wortsprache dar, und je klarer er vor den Taubstummen tritt, desto heller strahlt er dann in des Taubstummen geistige Finsterniß und desto mehr hat er dann pädagogische Bedeutung.

Ferner erzielt die Schule durch Ausbildung technischer Fertigkeiten bei dem Taubstummen, z. B. durch Unterricht im Zeichnen, Schönschreiben u. s. f., weil sie für alle diese Gegenstände Aufmerksamkeit, Bereitwilligkeit und bestimmte Selbst-

thätigkeit und Ausdauer verlangt und weil sie überdies durch diese Beschäftigung auch den Schüler vor vielem Unliebsamen bewahrt, also verhütend wirkt.

Endlich erzielt die Schule noch theils durch die gesetzliche Ordnung, die sie zu ihrem eigenen Gedeihen festhalten, theils durch die Folgen, die sie auf Übertretungen dieser Ordnung eintreten lassen muß, also durch die Disziplin oder Schulzucht. Durch die Schulordnung leitet sie den Schüler zu einem geordneten Betragen an, weckt und übt seinen Sinn für Anstand und Sitte, für Recht und Pflicht und zeigt in dieser Weise ihren pädagogischen Einfluß am augenscheinlichsten und fühlbarsten. Und in den Folgen, die sie auf das Verhalten der Schüler eintreten läßt, betritt sie den fünften Weg, den überhaupt die Erziehung für ihre Zwecke geht, nämlich den Weg der Belohnung und Bestrafung.

e) Die Belohnung und die Bestrafung.

Wenn das vorleuchtende Beispiel den Zögling zum entsprechenden sittlichen Nachfolgen erst reizen, die Anleitung und der Unterricht ihn dazu führen, die Verhütung ihn vor Abwegen bewahren soll, so blickt die Belohnung und Bestrafung auf schon Geschehenes zurück, zeigt dem Zögling, welchen Eindruck sein Verhalten auf den Erzieher gemacht und welche Beurtheilung und Vergeltung es verdient habe, und sucht durch ihr Eintreten das fernere Verhalten des Schülers zu bestimmen. Die Belohnung will den Zögling ermuntern, auf dem betretenen guten Wege fortzuwandeln, die Bestrafung will ihn abschrecken, damit er von einem unrechten Wege wieder umkehre. Belohnung und Bestrafung ruhen auf der Grundlage gesetzlichen Rechtes, und müssen auch durchaus selbst berechtigt und gerecht sein, wenn sie erziehend wirken sollen. Da fragt sichs zuerst, wie die Belohnung auszuführen sei.

Es ist ein Unterschied zwischen der Belohnung, die ein bestellter Arbeiter erhält und der Belohnung, die der Erzieher eintreten lassen darf. Wenn der bestellte Arbeiter belohnt wird, so ist der Lohn des Gebenden Pflicht und des Arbeiters rechtliche Forderung und die vertragsmäßig ausbedungene Entschädigung der Arbeit. Wenn aber das Verhalten, das der Erzieher belohnen soll, nicht um seiner eigenen Sittlichkeit willen, sondern um der vom Schüler erwarteten, oder

auch vom Erzieher in Aussicht gestellten Belohnung willen, geschehen wäre, so hätte schon der Erzieher den Zögling auf einen Abweg geführt und hätte die Belohnung als seine eigene Pflicht und als des Zöglings anzusprechendes Recht hingestellt, und so dem Verhalten gerade die sittlichste Seite und eben damit seine wahre Belohnungswürdigkeit entzogen. Die Belohnung des Erziehers darf nicht das Verhalten nur an sich, sondern sie muß vorherrschend den reinen sittlichen Werth desselben im Auge behalten, ihr Eintreten muß zwar sittlich und pädagogisch, darf aber nicht juridisch nothwendig sein, muß in den Augen des Schülers im freien Entschlusse des Erziehers liegen und darf von dem Schüler wohl mit Freuden empfunden, aber nicht gefordert und anspruchsvoll erwartet werden. Nicht der Blick des Zöglings vorwärts auf die Belohnung, sondern sein Blick rückwärts auf seine Pflicht, also nicht Lohnsucht, sondern Pflichtgefühl muß des Schülers Verhalten bestimmen, und wenn seinem Verhalten eine Belohnung nachfolgt, darf sich der Zögling zwar derselben freuen, aber er darf sie nicht eigentlich zu seiner Leistung, sondern vielmehr nur zu ihrer Aufnahme und Würdigung von Seiten des Erziehers in eine Beziehung setzen. Nur dann, wenn die Belohnung des Erziehers in dieser Weise wirkt, ist sie am Orte und erziehend; sobald sie aber in die Beschaffenheit der Belohnung eines Arbeiters umschlägt, ist sie pädagogisch bedenklich, wo nicht verwerflich. Aus diesem Grunde darf der Erzieher keine Belohnungen wählen, die den Charakter ihrer erziehenden Absicht verändern, oder wenigstens leicht verändern können. Geldbelohnungen und sogenannte Preise für sittliches Verhalten sind verwerflich. Die wahre Belohnung, die der Erzieher anzuwenden hat, ist die einfache Bezeugung seiner Zufriedenheit und Freude an dem Zögling, wohl auch ein einfaches Lob, und wenn er einer Gesammtheit von Zöglingen seine Zufriedenheit bezeugen kann, so mag er es auch thun durch etwas, wodurch er ihnen eine gemeinschaftliche Freude bereitet, z. B. durch einen mit ihnen gemachten gemeinsamen Spaziergang und dergleichen.

Wichtiger aber noch, als die Belohnungen sind die Bestrafungen. Wenn schon hinsichtlich der Belohnungen zu unterscheiden ist zwischen der Belohnung, die ein Arbeiter ansprechen kann, und der Belohnung, die der Erzieher reichen darf, so ist gleicher Unterschied noch viel mehr hinsichtlich der Strafen festzuhalten. Wenn die Obrigkeit einen Mörder mit

dem Tode bestraft, so reicht sie ihm, was er verdient hat und bietet durch diese Strafe der durch die That des Mörders verletzten sittlichen Weltordnung eine ausgleichende Sühne, ganz abgesehen davon, ob der Verurtheilte sich durch die Anhörung des Todesurtheils noch zur Erkenntniß und Buße bringen lasse oder nicht. In dieser Strafe, die der Richter bestimmt und vollziehen läßt, ist also in erster Linie nur das sittliche Recht ins Auge gefaßt und dessen Verletzung eine Sühne geboten. Erst in zweiter Linie kann hiemit vielleicht noch eine Rücksicht auf den Thäter sich verbinden, welche aber die erstere in keiner Weise beeinträchtigen darf. So kann die christliche Obrigkeit zwischen die Verkündigung und die Vollziehung des Todesurtheils noch eine gemessene Frist legen und den Verurtheilten zum Tode vorbereiten lassen. Aber auch die entschiedenste eintretende Bekehrung desselben darf um deßwillen noch nicht der Grund und der Rechtsboden der Nichtvollziehung des ausgesprochenen Urtheils sein. Anders ist es mit der Strafe, die der Erzieher anwendet. Auch bei ihm ist zwar eine Verletzung einer gesetzlichen Ordnung oder eines sittlichen Rechtes die Ursache, die die Strafe verschuldet hat; und die Pflicht des Erziehers, dem verletzten Rechte eine Sühne zu geben, und seine Absicht, den Schüler fühlen zu lassen, daß eine solche Sühne erforderlich sei, ist die eine Rücksicht, die ihn zu strafen veranlaßt. Aber diese Rücksicht ist für ihn nicht die einzige und nicht die höchste, sondern auch in der Bestrafung muß das erziehende Moment, d. h. die Absicht, den Zögling von seinem Abwege wieder auf den besseren Weg zu führen, die vorherrschende Rücksicht sein, und dieses erziehende Moment ist so sehr bei dem Erzieher das wichtigere, daß wenn schon auf anderem Wege der pädagogische Zweck der Strafe in diesem oder jenem Falle hätte erreicht werden können, oder erreicht worden wäre, die Strafe selbst entweder bedeutend ermäßigt oder ganz erlassen werden dürfte. Für den Erzieher steht also das pädagogische Moment in erster, das rein juridische erst in zweiter Linie, und letzteres wird vom ersteren beherrscht und modifizirt. Da kommt es freilich auf den Zögling an, wie er sich dem pädagogischen Momente der Strafe gegenüber verhält, und wenn er der diesfallsigen erzieherischen Einwirkung Eigensinn und Trotz u. s. f. entgegensetzt, so macht er es dem Erzieher zur Nothwendigkeit, sich auf den juridischen Standpunkt zu stellen und von diesem aus die Strafe zu bemessen und zu vollziehen. Wenn nach diesen

Rücksichten ein Erzieher überhaupt zu handeln hat, so gewiß auch der Erzieher taubstummer Kinder. Da scheint es uns eine müßige Frage zu sein, ob für Taubstumme z. B. auch körperliche Züchtigungen anzuwenden seien. Taubstumme Kinder sind im allgemeinen in solcher Hinsicht gerade wie andere Kinder, und Strafarten, die überhaupt bei andern Kindern pädagogisch gerechtfertigt sind, sind es auch bei ihnen. Nun gibt es allerdings Strafen, in welchen der Erzieher rein auf die äußerliche Empfindung sehen muß, weil der Zögling noch zu tief in der Animalität versunken ist, als daß sich von einer andern Strafart ein gleicher Erfolg hoffen ließe, andere, bei welchen der Erzieher gewisse Wünsche des Zöglings ins Auge faßt und durch Versagen derselben zu strafen sucht, wieder andere, in welchen er es auf das Ehrgefühl des Schülers absieht und etwa durch Beschämungen ihn anzugreifen sucht, und endlich noch solche, bei welchen er Liebe des Zöglings zu seiner Person, zu Gott und zum Guten voraussetzt und durch Belehrung den Schüler zu überzeugen sucht, daß er durch sein Verhalten den Boden dieser Liebe erschüttert habe. Es ist klar, daß der gemüthliche Zustand des Zöglings erst entscheiden kann, welche dieser Strafarten in den einzelnen Fällen Erfolg verspreche und deßhalb anzuwenden sei. Der Erzieher wird gerne die mildeste Strafart wählen. Aber wo der Zögling entweder gar nicht, oder nur zu schwach von der milderen Strafart berührt würde, da wird der Erzieher auch zur empfindlicheren greifen müssen. Und sollte es hieraus nicht leicht zu erkennen sein, daß der Erzieher mancher taubstummer Kinder sich da keiner zu großen Sentimentalität hingeben darf, sondern wo es nöthig ist, auch Stock und Ruthe so gut brauchen muß, als der Erzieher der Hörenden? Strafen, die für hörende Kinder bedenklich sind, sind es natürlich auch für taubstumme. Wie aber körperliche Züchtigungen, hin und wieder auch Entziehung einer Speise und dergleichen bei Taubstummen auszuführen seien, wollen wir hier nicht besonders angeben.

Strafen aber sind verschieden, weil auch das zu Strafende verschiedener Art ist. Oft sind das zu Strafende Verletzungen bestehender Ordnungen und gegebener Anweisungen, oft wiederholte Ausbrüche und Folgen der Animalität, oft Verletzungen gegen fremdes Eigenthumsrecht, oft Handlungen gegen die Wahrheit und Sittlichkeit, oft Angriffe auf Leib und Leben eines Andern u. s. f. Hier hat zwar der Erzieher Verletzungen gött-

licher Gebote schärfer zu strafen, als die bloß menschlicher Ordnungen; aber doch hat er mit ins Auge zu fassen, in wie weit sich der Zögling bei seinem Vergehen des Unterschiedes zwischen göttlichen und menschlichen Gesetzen bewußt sein konnte, und wenn der Taubstumme nicht befähigt war, wie Hörende manche Sünde noch unter einem Mantel äußeren Anstandes zu verdecken, und deßhalb oft sein Vergehen in roherer, ungeschminkterer Gestalt erscheint, was namentlich in Vergehungen gegen das sechste Gebot sich darstellt, so wird der Erzieher um deßwillen ihn nicht für strafwürdiger ansehen, als Hörende, sondern eben mehr auf sittliche Heilung des Zöglings sein Augenmerk richten. So wird er auch manchen Ausdrücken eines Taubstummen, dessen Sprache immerhin eine beschränkte bleibt und dessen Worte darum nicht immer auf die Goldwage zu legen sind, nicht dieselbe schwere Belastung auflegen, die gleichen Ausdrücken bei Hörenden aufzubürden wären, sondern wird hierin in der immerhin milderen Beurtheilung und Behandlung gegen Taubstumme Gerechtigkeit beweisen. Ferner wird der Erzieher des Taubstummen einen Unterschied machen zwischen Handlungen, die nur in der Animalität und in sinnlichen Bedürfnissen und Trieben desselben ihre Veranlassung hatten, z. B. Naschhaftigkeit und solchen, die bereits eine ausgebildetere böse Richtung des Willens beurkunden, z. B. Bosheit, Lüge und muthwillige Beleidigungen gegen andere. Von einem Taubstummen, den man in der Kost so dürftig hält, daß er oft Hunger fühlt, erwarten, daß er auch der Versuchung, bei Gelegenheit etwas Eßbares zu naschen, immer widerstehen soll, heißt seine moralische Kraft überfordern, und ihn alsdann wegen vorgekommener Nascherei zu strafen, ist wo nicht ungerecht, doch wenigstens hart. Dagegen darf gegen eine von ihm begangene Nascherei, zu der kein Hunger, sondern nur Lüsternheit ihn geführt hätte, wohl kräftig eingeschritten werden, damit er fremdes Eigenthum achten lerne und vor Diebstahl sich scheue. Da die Erziehung die Leitung des Zöglings zu ihrer Aufgabe hat und diese durchaus unmöglich wird, sobald der Zögling ihr einen entschiedenen Widerstand seines Willens, also Trotz, Eigensinn, Hartnäckigkeit und Widerspenstigkeit entgegensetzt, so ist gegen diese widerstreitende Macht der entschiedenste Ernst und volle Festigkeit anzuwenden, bis der Starrsinn des Zöglings gebrochen und der Zögling wieder den Einflüssen und Absichten der Erziehung zugänglich geworden ist. Sobald aber Letzteres

geschehen ist, so setze der Erzieher auch wieder an die Stelle der angewendeten Strenge die versöhnte Liebe, damit der Zögling sogleich wieder es fühle, daß nicht Zorn oder Rache, sondern nur die Pflicht und Nothwendigkeit den Erzieher gezwungen habe, ihn zu strafen.

Mit dem Strafverfahren hängt in manchen Fällen das Untersuchungsverfahren enge zusammen. Es ist zwar nicht nöthig, daß immer und überall zwischen das Vergehen des Zöglings und die Bestrafung desselben erst ein Untersuchungsverfahren trete. Denn wo der Erzieher das Vergehen des Zöglings selbst angeschaut hat, oder wo es ihm in augenscheinlichster Klarheit vor Augen tritt, da wäre die Anstellung einer weiteren Untersuchung ein Überfluß, die selbst in den Augen des Zöglings keinen Werth hätte. Denn der Zweck der Untersuchung kann doch nur der sein, für den hernach Richtenden die Beschaffenheit des Thatbestandes festzustellen, um in der Bestrafung nicht ungerecht zu werden. Wenn aber schon durch die eigene Anschauung des Vergehens dem Erzieher die Beschaffenheit des Thatbestandes zureichend klar geworden ist, so ist ja der Zweck, den sonst die Untersuchung haben könnte, schon im voraus erreicht und deßhalb darf die Untersuchung selbst wegfallen. Wenn also z. B. ein Lehrer mit eigenen Augen sieht, daß ein Taubstummer etwas entwendet, oder daß er einen Mitschüler beleidigt, da brauche er nicht erst viele Worte oder Zeichen, sondern er ergreife ohne weiteres den Zögling und gebe ihm, was dessen Thaten werth sind, und die Wirkung dieses Verfahrens wird um so stärker und nachhaltiger sein, je weniger der Bestrafung noch Worte oder Zeichen beigefügt wurden.

Etwas anderes ist es, wenn der Erzieher ein Vergehen des Taubstummen, das er nicht selbst mit angeschaut hatte, sondern das ihm bloß angezeigt worden war, untersuchen soll. Hier ist vor allem nöthig, daß der Erzieher für seine Untersuchung zuvor irgend einen sichern Anhaltspunkt des Thatbestandes erhalte, um dem Taubstummen, der dann oft so gerne es versucht, sich unwissend zu stellen und möglichst viel abzuleugnen, gleich von Anfang an entschieden entgegentreten zu können. Man kann dabei oft die Erfahrung machen, daß der Taubstumme, sobald er merkt, daß man diesen oder jenen Theil oder Zug des Geschehenen nicht sicher wisse, nicht nur diesen fraglichen Zug nicht einzugestehen, sondern dann auch noch andere Züge des Geschehenen in Abrede zu ziehen sucht. Je eher und genauer

daher der Erzieher schon zuvor sich über den Thatbestand orientirt hat, desto sicherer und vollständiger wird er auch in der Untersuchung zu seinem Ziele gelangen. Die Beschaffenheit der einzelnen Vergehen wird es dann von selbst nahe legen, ob die Untersuchung öffentlich vor andern Zöglingen, oder ob sie nur unter vier Augen mit dem Taubstummen vorzunehmen sei. Letzteres wird sich besonders empfehlen bei der Untersuchung unzüchtiger Handlungen des Taubstummen, welche Untersuchungen zu den traurigsten Pflichten eines Taubstummen-Lehrers gehören.

Nach dem Verhalten eines Taubstummen bei einer solchen Untersuchung richte sich die nachfolgende Behandlung desselben! Wenn der Zögling sich aufs Leugnen legt und Trotz und Eigensinn zeigt, so werde er ganz gestraft, wie ers verdient hat. Denn sein Leugnen, sein Trotz und Eigensinn sind dann Beweis davon, daß er noch nicht gesonnen sei, sich zu bessern. Deßhalb muß er in ernster Weise erfahren, daß nicht seine eigene trotzige Meinung Recht behalten dürfe, sondern daß er, wenn er nicht freiwillig sich zur Besserung entschließe, wenigstens zur Unterlassung des gestraften Vergehens gezwungen werden könne. Zeigt er sich aber des angeschuldigten Vergehens geständig und verspricht er mit eigener Zustimmung, das Geschehene nicht mehr zu thun, so ist der Zweck der Untersuchung erreicht. Denn das Gemüth des Taubstummen hat sich dann der Erziehung und Leitung wieder geöffnet, hat das Unrecht als solches erkannt und hat sich entschlossen, es nicht mehr zu thun. In diesem Falle ist es oft das Beste, von jeder Bestrafung des Zöglings abzusehen, um sein Gemüth nicht wieder zu verschließen. Nur ein geschehener Rückfall könnte dann dennoch zur Vollziehung einer Strafe berechtigen. Bei dem Untersuchungsverfahren soll sich immer der Ausspruch erfüllen: „Wer seine Missethat leugnet, dem wirds nicht gelingen; wer sie aber bekennet und lässet, der wird Barmherzigkeit erlangen."

Haben wir aber nun die Wege beleuchtet, auf welchen die Erziehung des Taubstummen geschehen soll, so bleibt uns noch übrig, zu bemerken, daß die ganze Erziehung des Taubstummen erstens in mildem Geiste zu vollziehen sei. Der Erzieher darf nie vergessen, daß der Taubstumme an seinem Gebrechen unschuldig sei; daß, weil so viele Erscheinungen, die die Erziehung beschäftigen, theilweise auch in dem Zustande, der sich in Folge der Taubheit bei dem Zögling gebildet hat, ihre Erklärung

und Entschuldigung finden, bei ihm auch immerhin eine geringere Verschuldung und Zurechnung anzunehmen sei, als bei Hörenden, und daß Erbarmung, Nachsicht und Geduld für einen Taubstummen hohes Bedürfniß sei. Mit der Milde aber muß in der Erziehung die Weisheit sich paaren, die stets dessen eingedenk ist, daß erst die Erziehung den Taubstummen in einen besseren und menschlicheren Zustand versetzen kann, und daß deßhalb eine Zärtlichkeit, die dem taubstummen Kinde eigene Anstrengung und Übung ersparen, oder eine Gleichgiltigkeit, die ihn unbekümmert nur sich selbst überlassen wollte, dem Taubstummen nicht zum Nutzen, sondern zum Schaden gereiche und daß die Erziehung alle Wege gehen und alle Mittel anwenden muß, ihn geistig zu wecken, zu heben und auszubilden. Endlich muß die Erziehung geschehen in christlichem Geiste. Der Erzieher des Taubstummen darf nicht vergessen, daß auch für ihn das Wort gilt: „Weiset die Kinder, das Werk meiner Hände, zu mir!“ und: „Lasset die Kinder zu mir kommen und ziehet sie auf in der Zucht und Ermahnung zum Herrn!“ Nach Christi Vorbild soll auch der Taubstumme sich bilden, in seine Fußstapfen soll auch er treten. Daher muß er auch dieses göttliche Vorbild möglichst kennen lernen und muß geleitet werden zur wahren Liebe Gottes und Jesu Christi, damit aus dieser heiligen Quelle auch bei ihm die edeln Handlungen fließen, die sein geistiges Leben bezeugen. Wird die gesammte Erziehungsthätigkeit an den Taubstummen ins Auge gefaßt, so ist sehr die Frage, ob Externate sie sicherer erfüllen, als Internate sie erfüllen können.

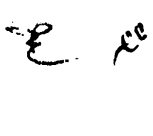
Freilich kann der menschliche Erzieher die Erfolge seiner Einwirkung niemals weder sicher erwarten noch verbürgen. Denn der Wille des Menschen, auch der Wille des Taubstummen ist frei. Und wie der Hörende sich einer erziehenden Einwirkung gegenüber verhalten, wie er sich derselben unterordnen und hingeben, oder auch sie verachten, sich ihr entziehen oder gar ihr widerstreben kann, je nachdem sein Wille sich für das eine oder andere entscheidet, so ist es ganz auch bei dem Taubstummen der Fall, und es kann uns darum nicht überraschen, wenn auch trotz guter und ernstlicher Erziehung doch die Früchte, die solche Erziehung angestrebt und gehofft hat, bei diesem und jenem Taubstummen nicht zum Vorschein kommen, sondern oft das gerade Gegentheil sich darstellt. Sollte aber um deßwillen der Erzieher seine Thätigkeit einstellen und seine Hoffnung aufgeben? Keines von beiden! Das erstere bleibt seine Pflicht, ob der Erfolg seine

Wünsche erfüllte, oder nicht erfüllte, und Gott selbst hat ihm solche Pflicht auferlegt und wird einst Rechenschaft fordern über ihre Erfüllung. Und was seine Hoffnung betrifft, so muß er wissen, daß auch mancher Säemann Samen in die Erde legt, dessen reife Entfaltung er nicht erlebt, daß aber eine spätere Zeit und sicher die Ewigkeit nachweisen wird, daß seine Arbeit, wenn sie in Gott geschah, nicht vergeblich gewesen ist.

Sind aber die Früchte der Erziehung erfreulich, so wollen wir nie vergessen, daß wir selbst nur pflanzen und begießen können, daß aber Gott es ist, der das Gedeihen gegeben hat.

Schlußbemerkung.

Was noch eine Andeutung über die technische Ausbildung des Taubstummen, also über seine Anleitung zum Schönschreiben, Zeichnen, Turnen und Arbeiten betrifft, so finden wir in diesen Gegenständen nichts, das wesentlich sich von der Behandlung bei Vollsinnigen unterschiede und unterlassen es deßhalb, auch sie noch besonders zu besprechen. Es ließe sich zwar z. B. beim Turnen sagen, wenn auch das Verfahren hinsichtlich der Geräth-Übungen etwa in der Taubstummen-Schule wie in der Schule der Hörenden dasselbe sei, so sei dies doch keineswegs der Fall bei den Ordnungs-Übungen; vielmehr werden dieselben wegen des Gehörmangels der Taubstummen, die nicht mit den Worten kommandirt werden können und deren Augen bei jedem gegebenen und oft auch ohne einen gegebenen Anlaß in die Weite gehen, bedeutend erschwert und es wäre deßhalb wohl der Mühe werth, daß von berufener Seite auch diese Sache zum Gegenstand eingehender Besprechung genommen würde. Wir halten aber doch die hiebei sich ergebenden Unterschiede nicht für so erheblich, daß wir uns deßhalb zu dieser eingehenderen Besprechung hätten berufen fühlen sollen, und möchten hinsichtlich des Turnens auf den Artikel im „Organ" III. p. 101 f. hingewiesen haben.

Vor dem Gebrauch des Buches mögen folgende **Druckfehler** verbeſſert werden:

Seite	2	Linie	32	lies:	habe ſtatt hat.
„	3	„	9	„	Velasko ſt. Valesko.
„	15	„	33	„	ſkrophulöſe ſt. ſkrofulöſe.
„	15	„	35	„	Skropheltkrankheiten ſt. Skrofelkrankheiten.
„	25	„	35	„	erlangt ſt. erlange.
„	31	„	19	„	des ſt. der.
„	44	„	16	„	Mittheilungsmittels ſt. Mittheilungsmittel.
„	64	„	15	„	Abnormität ſt. Abormität.
„	66	„	16	„	werde ſt. würde.
„	87	„	35	„	dieſem ſt. dieſen.
„	91	„	28	„	der ſt. den.
„	116	„	36	„	trage ſt. tragen.
„	126	„	11	„	Sprechkraft ſt. Sprachkraft.
„	137	„	14	„	den ſt. dem.
„	139	„	13	„	Verkehr ſt. Verlehr.
„	159	„	30	„	Unterſchied ſt. Unterricht.
„	165	„	33	„	entlocke ſt. entlocken.
„	181	„	10	„	nicht ſt. niche.
„	188	„	38	„	der ſt. die.
„	196	„	31	„	zehn ſt. ſieben.
„	196	„	33	„	zehnte ſt. ſechſte und ſiebente.
„	200	„	10	„	Jägerſchen Werke ſt. Jägerſchen.
„	202	„	24	„	auszudrücken ſt. auszudrücke.
„	202	„	28	„	würde ſt. würden.
„	205	„	30	ſetze	nach Bezeichnung ein Komma!
„	206	„	39	lies:	ſchorende ſt. ſcherende.
„	257	„	7	„	Sorgen ſt. Sorten.
„	257	„	18	„	Lehrer ſt. Leſer.
„	264	„	33	„	oben ſt. eben.
„	272	„	32	„	ihnen ſt. ihm.
„	273	„	13	„	ſeiner ſt. unſerer.
„	281	„	30	„	2, 4, ſt. 24.
„	290	„	35	„	heiße ſt. heße.
„	290	„	36	„	Schüler ſt. Sichüler.